



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Educación Intercultural

Educación Intercultural no formal: estudio de caso sobre la exposición Tsantsa del museo Pumapungo

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación mención Educación Intercultural.

Autor:

Lenin Bolívar Pineda Quiroz

C.I: 1400634570

Correo: leninbolivarpq@hotmail.com

Director:

PhD. Javier Collado Ruano

CI: 0151653888

Cuenca - Ecuador

26-noviembre-2020



Resumen

El presente estudio se origina en la necesidad de dar respuesta a la ausencia de investigaciones en torno al tema de los elementos interculturales incorporados en las exposiciones museísticas. Frente a ello se planteó como objetivo: comprender la educación intercultural no formal, a través del análisis de la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo. Para dar cumplimiento a este objetivo se implementó una investigación cualitativa y se aplicó el método fenomenológico hermenéutico y el estudio de caso. Se aplicaron entrevistas a profundidad a 5 asistentes de la exposición, al tiempo que se realizó un grupo focal con 10 estudiantes de la UNAE, pertenecientes al primer ciclo de la carrera de Ciencias Experimentales. El presente estudio concluyó con la determinación de las concepciones de los visitantes locales y turistas extranjeros, respecto a la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, identificándose concepciones sobre educación intercultural que resaltan la integración de las culturas como intercambio de ideas entre seres humanos. Se identificaron los elementos pedagógicos de educación intercultural no formal: formación diversa de los mediadores, competencias y fortalezas pedagógicas, personal capacitado en cuestiones museográficas, exclusividad de la exposición y características de los objetos exhibidos (las propias Tsantsas). Finalmente, se develaron los elementos interculturales presentes a partir del vínculo del sujeto (visitante) con la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo: la percepción de los participantes respecto a la interacción entre los visitantes y mediadora, así como la identificación de mecanismos y estrategias para representar diversidad intercultural.

Palabras claves: Interculturalidad. Educación no formal. Cultura Shuar. Museística. Tsantsa.



Abstract

The present study arises from the need to respond to the absence of research on the subject of intercultural elements incorporated in museum exhibitions. The objective was: to understand non-formal intercultural education, through the analysis of the Tsantsa Exhibition of the Pumapungo Museum. To fulfill this objective, a qualitative investigation was implemented and the hermeneutical phenomenological method and the case study were applied. In-depth interviews were applied to 5 attendees of the exhibition, while a focus group was carried out with 10 students from UNAE, belonging to the first cycle of the Experimental Sciences degree. This study concluded with the determination of the conceptions of local visitors and foreign tourists, regarding the Tsantsa exhibition at the Pumapungo Museum, identifying conceptions about intercultural education that highlight the integration of cultures as an exchange of ideas between human beings. The pedagogical elements of non-formal intercultural education were identified: diverse training of mediators, pedagogical competences and strengths, personnel trained in museum issues, exclusivity of the exhibition and characteristics of the exhibited objects (the Tsantsas themselves). Finally, the intercultural elements present were revealed based on the visitor link with the Tsantsa Exhibition at the Pumapungo Museum: the participants' perception of the interaction between the visitors and the mediator, as well as the identification of mechanisms and strategies to represent intercultural diversity.

Keywords: Interculturality. Non-formal education. Shuar culture. Museum. Tsantsa.



Tabla de contenido

Resumen	2
Abstract	3
Tabla de contenido	4
Índice de figuras	8
Índice de tablas.....	8
Índice de ilustraciones.....	8
Dedicatoria	12
Agradecimientos	13
Introducción	14
Capítulo I.....	17
Museos y educación intercultural no formal	17
Museos y educación intercultural no formal	18
1.1. Generalidades del museo.....	18
1.1.1. Definición de museo	18
1.1.2. Importancia de los museos.....	20
1.1.3. Tipos de museos.....	21
1.2. Museología y museografía	23
1.3. Museo etnográfico.....	24
1.4. Museos en la actualidad	27
1.5. Museo Pumapungo.....	30



1.5.1. Funcionamiento del Museo Pumapungo	31
1.5.2. Áreas del Museo Pumapungo	32
1.6. Tipos de públicos o visitantes.	34
1.7. Educación intercultural	36
1.7.1. Definición e importancia.....	36
1.7.2. Tipos de educación: Espacios del aprendizaje humano.	42
1.8. Educación no formal	48
1.8.1. Definición.....	48
1.8.2. Antecedentes de la educación no formal.....	49
1.8.3. Educación no formal e interculturalidad	50
1.8.4. Educación no formal en el Museo.....	54
1.9. Programas Educativos del Museo Pumapungo	58
Capítulo II	65
Cosmovisión Shuar	65
2.1. Idiosincracia de la cultura Shuar	65
2.1.1. Contexto histórico	65
2.1.2. Ubicación, geográfica, territorio y población	67
2.2. Definición de cultura.....	68
2.3. La cultura Shuar	70
2.4. Características de la Cultura Shuar	72
2.5. La cultura Shuar en la actualidad	75



2.6. Costumbres y tradiciones de los Shuar	78
2.7. Conceptualización de la cosmovisión Shuar	84
2.7.1. Mitología Shuar: función e importancia.	86
2.7.2. Personajes de la mitología Shuar.	87
2.8. Ritos y celebraciones.....	89
2.9. Tsantsa: mitología y ritualidad.....	93
Capítulo III	100
Metodología	100
3.1. Contextualización.....	100
3.2. El Enfoque de investigación.....	100
3.3. Diseño de investigación	103
3.4. Participantes	104
3.5. Criterios de inclusión y exclusión	104
3.5.1. Criterios de inclusión.	104
3.5.2. Criterios de exclusión.....	105
3.6. Técnicas.....	105
3.6.1. Entrevista en profundidad.	105
3.6.2. El grupo focal.....	106
3.7. Procesamiento de los datos	106
Capítulo IV	107
Análisis y discusión de resultados.....	107



4.1. Resultados de entrevista y grupo focal.....	107
4.1.1. Concepciones sobre educación intercultural no formal en el Museo.....	107
4.1.2. Elementos pedagógicos de educación intercultural no formal en la Exposición Tsantsa.	115
4.1.3. Elementos interculturales presentes en la Exposición Tsantsa	126
4.2. Síntesis del capítulo.....	135
Conclusiones y recomendaciones	139
Conclusiones	139
Recomendaciones.....	142
Bibliografía	144
Anexos.....	156
Anexo 1: Cuestionario de preguntas semiestructuradas de las entrevistas dirigidas a expertos del museo Pumapungo, visitantes locales y extranjeros.	156
Anexo 2: Cuestionario de preguntas semiestructuradas del grupo focal dirigida a visitantes locales pertenecientes a la Universidad Nacional de Educacion del Ecuador (UNAE).	158
Anexo 3: Informantes claves y participantes de las visitas al Museo Pumapungo en la investigación de campo realizada.	161



Índice de figuras

Figura 1. Criterios a Nivel Expositivo	26
Figura 2. Salas del Museo Pumapungo	32
Figura 3. Mapa de Ecuador. Ubicación geográfica de los Shuar	68
Figura 4. Concepciones generales y específicas de visitantes (vista de red)	107
Figura 5. Elementos pedagógicos de Educación Intercultural no formal en la exposición Tsantsa (vista de red)	115
Figura 6. Elementos interculturales presentes en Educación Intercultural (vista de red)	127

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de museos	21
---------------------------------------	----

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Visitantes locales – Tsantsa Shuar	17
Ilustración 2. Mediación educativa- Tsantsa	25
Ilustración 3. Vista frontal del Museo Pumapungo	30
Ilustración 4. Representación - Tsantsa humana	59
Ilustración 5. Personajes de la Tsantsa: El Wea y el Tsankram	61
Ilustración 6. Miembros de la cultura Shuar.....	64
Ilustración 7. Minería a gran escala - comunidad Tundayme.....	71
Ilustración 8. Casa Shuar	72
Ilustración 9. Familia Shuar.....	74
Ilustración 10. Chamán o Uwishin Shuar	75
Ilustración 11. Organización social Shuar	78



Ilustración 12. La pesca con arpón	79
Ilustración 13. Escopeta: Instrumento de Cacería	80
Ilustración 14. Rol de la mujer Shuar	81
Ilustración 15. <i>Planta de yuca</i>	82
Ilustración 16. Juegos de los niños y niñas Shuar	83
Ilustración 17. Danza Shuar.....	84
Ilustración 18. Arutam, el Dios Shuar	88
Ilustración 19. Fiesta de la Chonta	89
Ilustración 20. Preparación de la Fiesta de la Ayahuasca.....	91
Ilustración 21. Rito de la Cascada Sagrada	91
Ilustración 22. Rito de la Culebra.....	92
Ilustración 23. Tsantsa Shuar en el Museo Pumanpungo	93
Ilustración 24. Corte de la cabeza del enemigo	96
Ilustración 25. Proceso de reducción de la cabeza	97



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Lenin Bolívar Pineda Quiroz en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Educación Intercultural no formal: estudio de caso sobre la exposición Tsantsa del museo Pumapungo”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 26 de noviembre de 2020

Lenin Bolívar Pineda Quiroz
C.I: 1400634570



Cláusula de Propiedad Intelectual

Lenin Bolívar Pineda Quiroz, autor del trabajo de titulación “Educación Intercultural no formal: estudio de caso sobre la exposición Tsantsa del museo Pumapungo”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 26 de noviembre de 2020

Lenin Bolívar Pineda Quiroz

C.I: 1400634570



Dedicatoria

Esta tesis va dedicada, a mi querida esposa Priscila e hija Alena, quienes creen en mí y hacen que mi vida tenga un sentido especial.

De igual manera, dedico esta tesis a Doña Blanquita Quito, quien me apoyo incondicionalmente, con el fin de llegar a cumplir este sueño anhelado.

A mi abuelita Maurita, quien fue la persona que me apoyó en los momentos cuando más necesitaba y se convirtió en mi ángel salvador; ya que siempre estuvo pidiendo y rogando que me vaya de lo mejor, hasta el último día de su vida.



Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios, por darme fortaleza, sabiduría y vida.

Un agradecimiento profundo al PhD. Javier Collado Ruano, mi tutor de tesis, un incansable maestro que me supo orientar y respaldar en todo momento durante el desarrollo de este trabajo. También a los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador; gracias a su cooperación fue posible realizar esta investigación.

Agradezco de manera especial, a la Licenciada, Juliana Vega, Licenciado, Luis Vega y Magíster Wilson Sigüenza por su gran aporte y colaboración para el desarrollo de este trabajo investigativo. De igual manera un agradecimiento fraterno a los profesores Lino Utitaj, Ángel Utitaj y a su señora esposa Bertha Juep.

Un agradecimiento sincero al Maestro Carlos Andrade por la predisposición y colaboración en el presente trabajo investigado.



Introducción

El tema de esta investigación, “Educación intercultural no formal: estudio de caso sobre la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo”, buscó dar respuesta a los siguientes problemas identificados: la posible ausencia (al interior de la exposición referida) de elementos educativos interculturales que permitan la conexión entre el sujeto actor divulgador de la información de las exposiciones, así como una ausencia de diálogo de saberes entre los involucrados que permitan constatar las cosmovisiones, valores, creencias y otros aspectos que podrían estarse generando en la exposición. A través del reconocimiento de los involucrados y desde la perspectiva documental con que se cuenta en el museo, se podrán encontrar elementos pedagógicos interculturales no formales, desde el acercamiento metodológico del estudio de caso, en donde el informante, a partir de su imaginario, mostrará sus significados desde su experiencia de vida.

A partir de la problemática señalada surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal y la exposición de Tsantsa en el museo Pumapungo? ¿Cómo es la educación intercultural no formal a partir de la exposición Tsantsa en el museo Pumapungo? ¿Qué saberes de educación intercultural no formal presenta la Exposición de Tsantsa en el museo Pumapungo? ¿Cuáles son los elementos interculturales presentes a partir del vínculo del sujeto con la exposición Tsantsa del museo Pumapungo?

Para dar respuesta a estas preguntas, se han planteado los siguientes objetivos. Como objetivo general: comprender la educación intercultural no formal, a través del análisis de la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo. Por su parte, los objetivos específicos son: 1) determinar las concepciones de los visitantes de la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, respecto a educación intercultural y museos como espacios de educación no formal; 2) identificar los elementos pedagógicos de la Educación Intercultural no formal en la



exposición Tsantsa del Museo Pumapungo; y 3) develar los elementos interculturales presentes a partir del vínculo del sujeto con la exposición Tsantsa del Museo de Pumapungo.

Para dar cumplimiento a los objetivos señalados se implementó una investigación con perspectiva cualitativa, aplicándose el método fenomenológico hermenéutico y la técnica de estudio de caso. Se aplicaron las técnicas de entrevista y grupo focal. Luego de la mediación educativa se seleccionó a 5 asistentes para la aplicación de las entrevistas a profundidad, al tiempo que se realizó un grupo focal con 10 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), pertenecientes al primer ciclo de la carrera de Ciencias Experimentales. Para el análisis de las entrevistas se utilizó el programa Atlas ti Qualitative Data Analysis®, que ayudó en la selección de información relevante, y el procesamiento del grupo focal se facilitó con el programa Microsoft Office Excel®, versión 2019.

En cuanto a la estructura y organización de la investigación, el trabajo se divide en 4 capítulos. En el primer capítulo se realizó una aproximación histórica a los museos y a la educación intercultural no formal. En el segundo capítulo se efectuó una revisión bibliográfica a la cosmovisión Shuar y a aspectos como: idiosincracia, contexto histórico, definición de cultura, características de la Cultura Shuar (costumbres, tradiciones, mitología, ritos y celebraciones). En el tercer capítulo se abordó la metodología que se diseñó para la realización del presente estudio. En el capítulo cuatro, correspondiente al análisis y discusión de resultados, se presentaron las concepciones sobre educación intercultural no formal en el Museo, los elementos pedagógicos de educación intercultural no formal en la Exposición Tsantsa y los elementos interculturales presentes en la Exposición Tsantsa. A su vez, en capítulo aparte se plantean las conclusiones y recomendaciones obtenidas a partir del estudio.

El presente estudio concluyó con la determinación de las concepciones de los visitantes locales y turistas extranjeros, respecto a la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, identificándose concepciones sobre educación intercultural que resaltan la integración de las



culturas como intercambio de ideas entre seres humanos. En segundo lugar, se identificaron los elementos pedagógicos de educación intercultural no formal, presentes en la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo: formación diversa de los mediadores, competencias y fortalezas pedagógicas, personal capacitado en cuestiones museográficas, exclusividad de la exposición y características de los objetos exhibidos (las propias Tsantsas). Finalmente, se develaron los elementos interculturales presentes a partir del vínculo del sujeto (visitante) con la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo: la percepción de los participantes respecto a la interacción entre los visitantes y la mediadora, así como la identificación de mecanismos y estrategias para representar diversidad intercultural.

Se invita a la lectura del presente trabajo de investigación.

Capítulo I

Museos y educación intercultural no formal

“En la interculturalidad inclusiva reina el respeto a la diversidad de criterio, pensamiento, vestimenta y a la cultura. Consiste en el buen vivir entre pueblos y nacionalidades como entes únicos de interacción” (Lino Utitaj, asistente a una de las mediaciones, 14 febrero de 2020).

Ilustración 1.

Visitantes locales – Tsantsa Shuar



Fuente: Fotografía tomada por Lenin Pineda, el 7 de febrero de 2020



Capítulo I

Museos y educación intercultural no formal

1.1. Generalidades del museo

1.1.1. Definición de museo

Según la Real Academia Española de la Lengua, el término «museo» surge del latín *museum* y este del griego *mouseion* que quiere decir “lugar consagrado a las musas” o “edificio dedicado al estudio” e implica un lugar donde se guardan y se exhiben distintas colecciones de objetos de interés artístico, cultural, científico, histórico, entre otros. (Real Academia Española, 2019)

De hecho, según Hernández (1994), es la colección lo que le infiere la singularidad a los museos e implica su razón ontológica; entendiéndose por colección el conjunto de objetos que, mantenidos temporal o permanentemente fuera de la actividad económica, se encuentran sujetos a una protección especial con la finalidad de ser expuestos a la mirada de los ciudadanos y es así como el coleccionismo se fue desarrollando a lo largo de todas las etapas históricas, considerándose como el origen de los museos.

Muchas son las causas que han llevado al coleccionismo, sin embargo, se considera que son cuatro las más importantes, a saber: el respeto al pasado y a las cosas antiguas, el instinto de propiedad, el verdadero amor al arte y el coleccionismo puro.

Los museos suelen ser administrados por instituciones sin ánimo de lucro que intentan difundir los conocimientos humanos, siempre con un valor cultural y pedagógico. Por su parte, el Consejo Internacional de Museos (ICOM), concibe al museo como una:

[...] institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el



patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente, con fines de educación, estudio y recreo (Hernández, 1994, p.90).

Así mismo, el ICOM considera que la misión de un museo consiste en adquirir colecciones para su preservación y de esta manera contribuir a salvaguardar el patrimonio natural, cultural y científico de los pueblos y de allí que sus colecciones forman un importante patrimonio público y por ello gozan de la protección de muchas leyes en el derecho internacional (González, 2015).

En este mismo contexto, Da Milano (2001) manifiesta que:

El museo es una institución permanente y sin ánimo de lucro al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica, expone el patrimonio tangible e intangible de la humanidad y de su entorno con el propósito de educar, estudiar y el disfrute. (p. 44)

Además, Celi, Bedoya y Cevallos (2012) indican que el museo es una herramienta poderosa de transmisión de conocimientos a través del contenido de sus colecciones y de complementariedad educativa no formal y por ello es necesario que se mantenga la unión entre las redes museísticas con el fin de relacionar criterios y contenidos que promuevan diálogos interculturales, democráticos y participativos.

Los museos en sus inicios eran sólo un depósito de colecciones de distinta índole como fósiles, conchas, retratos, máquinas y otros objetos que eran llevados allí para conservarlos; luego pasaron a ser una actividad intelectual ya que los dueños de estas colecciones reunían a sus amigos y familiares para compartir sus hallazgos y tenencias, explicando la importancia de los mismos y, además, de esta manera mantenían su legado.

Luego, poco a poco fue evolucionando el concepto hasta llegar a ser no sólo un depósito de objetos sino un lugar educativo, donde se catalogan y clasifican las piezas para una mejor comprensión por parte de los visitantes.



1.1.2. Importancia de los museos.

De la definición de museo se desprende su importancia, sin embargo, para ampliarla hay que considerar lo planteado por autores como Celi et al., (2012), quienes manifiestan que los museos no solo garantizan la protección documental sino también promocionan el patrimonio natural y cultural de la humanidad, pues sus colecciones se conservan en beneficio de la sociedad y su desarrollo. Poseerían los museos testimonios que crean y profundizan conocimientos, a la vez que tienen recursos que ofrecen posibilidades para otros servicios. Es así que los museos trabajan de manera colaborativa con las comunidades de las que provienen las colecciones, así como con las comunidades a las que prestan servicios. Además, actúan ateniéndose a la legalidad y al profesionalismo.

Kingman y Salgado (1999) amplían esta importancia al indicar que el museo es una institución especializada en la producción y en la reinvención de la memoria de los pueblos, resultado de procedimientos clasificatorios, de la preparación de guías y folletos explicativos y del dimensionamiento de unos objetos, cuyas bases no son únicamente técnicas o científicas sino que responden a formas de percepción estéticas, sociales, culturales y a disposiciones previas. En definitiva, el museo es muy importante porque pretende guardar la memoria colectiva, en el amparo y reinvención de la memoria.

Los museos han pasado de ser lugares donde se exhiben colecciones históricas a ser instrumentos importantes de revalorización del pasado; instituciones donde el público se sumerge en otros mundos, tiempos y espacios. Expresan el pasado de una sociedad que luchó para surgir por un fin común; marcando hitos históricos como son las revoluciones y las guerras acontecidas. Por tal razón, todos y cada uno de los escenarios de un museo están para ser vividos; para recordar a la sociedad contemporánea sus antepasados, sus orígenes, sus raíces y el proceso vivido hasta llegar a lo que se es.



1.1.3. Tipos de museos.

En la actualidad existen múltiples tipos de museos, dependiendo de su colección o de la variedad de los mismos.

Según González (2015), existen museos muy reconocidos socialmente y afianzados con el turismo de un país, de ahí que los clasifica en museos de carácter local, regional, nacional e incluso mundial. También se pueden clasificar dependiendo de la tipología de acuerdo a los temas y colecciones:

Tabla 1.

Tipos de museos

Tipos	Descripción
Museos de Arte	En ellos se encuentran albergados, pinturas, esculturas, grabados, arte religioso, música, arte dramático, teatro, danza, en síntesis, toda una cultura. Entre los más famosos: Museo de Louvre (París, Francia), inaugurado en 1793 y que abarca antigüedades egipcias, clásicas y pintura europea, arqueología y artes decorativas de todas las épocas.
Museos de Antropología	Incluye los museos de arqueología y etnografía. Muestra cómo era la vida de los ancestros, preserva el estilo de vida de siglos pasados.
Museos de Ciencias	Incluyen los museos de flora y fauna. En ellos se encuentran los logros científicos y su historia: aviación, informática, la física, la astronomía, la sociedad.
Museos de Historia	Lugares destinados a contar las historias de las diferentes regiones, ciudades, localidades de cada país.
Museos Generales	Abarcan diversas esferas de la vida social: museos sobre la industria, textiles, deportes, brujería, oficios, derechos humanos, fútbol, etc. De acuerdo al patrimonio, a las colecciones y perspectivas que exponen se agrupan en: museos educacionales, didácticos, de etnografía y folklor, arte, historia, ciencia, antropología, técnica.

Fuente: Elaboración propia con base a los aportes de (González, 2015)



Por otra parte, y tomando en cuenta los cambios paradigmáticos que ha tenido la definición de museo, se pueden considerar los museos comunitarios, sociales, inclusivos, sustentables, participativos, ecomuseos que, según el ICOM, son instituciones que gestionan, estudian y valoran, y que poseen finalidades científicas, educativas y, en general, culturales. Su preocupación mayor es conservar el patrimonio general de una comunidad específica, incluido el ambiente natural y cultural del medio.

También están los museos integrales, que involucran colecciones artísticas de distinto concepto y que son exhibidas en lugares al aire libre como: plazas, jardines o iglesias. Por último, existen los museos virtuales, creados en consonancia con los nuevos tiempos de la sociedad de la información y los nativos digitales (González, 2015; Bialogorski y Reca, 2017).

En Ecuador, por su diversidad cultural y étnica, se pueden encontrar muchos y variados tipos de museos. De hecho, en el año 1981, el gobierno nacional realizó un diagnóstico dirigido por Ortiz y Aparicio (1981), quienes registraron la siguiente información:

- Se identificaron en el Ecuador 166 museos, obteniéndose información de 127, aunque solamente pudieron ser encuestados 83 museos (65,4%).
- La provincia de Pichincha poseía 45 museos (27,1%) y de ellos 35 se encuentran establecidos en Quito (22,8% del total nacional).
- En cuanto a la propiedad de los museos, el 34,9% eran estatales, el 26,5% para-estatales y el 38,6% privados.
- En relación al acceso ciudadano, el 60,2% estaban abiertos permanentemente, el 28,9% abiertos ocasionalmente y el 10,8%, cerrados por diversas razones.
- Los museos pertenecientes al área cultural del Banco Central del Ecuador no tenían problemas económicos, contaban con personal preparado, entre otros. Pero eran



percibidos negativamente al no tener una dependencia de la matriz que los regentaba. (Ortiz y Aparicio, 1981)

Esta información fue complementada para el año 2011 con el Catastro Nacional de Museos realizado y que estuvo a cargo de un grupo interdisciplinar de profesionales que registró la información de los museos en funcionamiento. En la fase de recolección de datos se identificaron nuevos museos, por lo que el universo a ser investigado subió a 279, a partir del cual se logró catastrar un total de 186 museos que se encuentran en funcionamiento.

Son en total 186 museos activos, estando en Quito, la capital, el mayor número de museos: 57 en total. Le sigue la provincia del Azuay con 23 museos, mientras que la provincia de Manabí tiene 16; la provincia de Tungurahua 14 y la Provincia de Guayas 9. Zamora Chinchipe y Galápagos no cuentan con museo alguno. En general, los museos poseen una gran variedad de colecciones, sin embargo, la constante es que la mayoría expone piezas arqueológicas. Por ello, muchos asumen una autodefinición mixta: arqueológicos y de ciencias naturales, históricos y arqueológicos, arqueológicos etnográficos, arte precolombino, etc., (Celi et al., 2012).

1.2. Museología y museografía

Según el Consejo Internacional de Museos (ICOM), con sede en la ciudad de París, Francia, la ciencia que estudia los museos se denomina museología y la técnica de su gestión se le llama museografía. Gamboa (1998), manifiesta que la museología es la ciencia que trata los museos, especialmente en lo referente a su organización y funcionamiento. Sin embargo, hay pocos exponentes y pocas investigaciones al respecto, al igual que de la museografía. Se tiene claro que es una disciplina, así como la puesta en marcha de un repertorio de herramientas en las que se aplica el ingenio para tratar con espacios, objetos, colecciones, campos visuales y retos de distintos tipos, todo con el fin de solucionar complejidades de diversa índole y así lograr la atracción del público hacia los eventos programados.



En este sentido, la museografía caracterizaría la relación que debe existir entre el edificio, el público y el objeto motivo de la exposición, es decir, relaciona los objetos con el espacio al que se circunscriben al tiempo que los relaciona entre sí; con un discurso coherente, motivador y comunicador, para que la muestra que se encuentra en exposición logre la relación deseada entre el objeto y el público visitante.

Por otra parte, existe la figura del museógrafo; que es quien prepara las informaciones escritas, las que serán breves y tendrán un estilo periodístico con contenido científico. Desarrollará descripciones de la escena, en un contexto y espacio determinados, es decir, expondrá con claridad el guión museológico, el mismo que contendrá conocimientos históricos, culturales y científicos, esenciales para asegurar el éxito de la exposición. En síntesis, la relación entre museo, museología y museografía es indispensable, pues de dicha interacción se logrará la unidad. La meta es exponer bien y hacer llegar el mensaje deseado (Gamboa, 1998).

1.3. Museo etnográfico

La exposición de colecciones etnográficas ha sido una práctica mantenida desde el siglo XIX, cuando se empezaron a formar colecciones dirigidas a grandes audiencias. Hubo acontecimientos tales como las populares ferias mundiales, que actuaban como catalizadores importantes en ese campo del conocimiento humano y que mostraban materiales etnográficos que surgían a partir de lo que actualmente se conoce como “comunidades de origen”; es decir, objetos sustraídos de los pueblos indígenas colonizados.

Con el tiempo, la acumulación de estos objetos sustraídos a los indígenas, formaron colecciones que progresivamente, fueron ampliadas con objetos ya comprados o adquiridos de manera legal y que logró la formación de grandes colecciones que, a lo largo de los años condujeron a la aparición de lo que hoy se entiende como museos etnográficos. Estos museos mantuvieron estrecha relación con las comunidades indígenas asociadas a sus colecciones de

las cuales estudiaron y aprendieron sus costumbres a fin de educar en los museos y no sólo presentar sus colecciones (Cano, 2018).

Ilustración 2.

Mediación educativa- Tsantsa

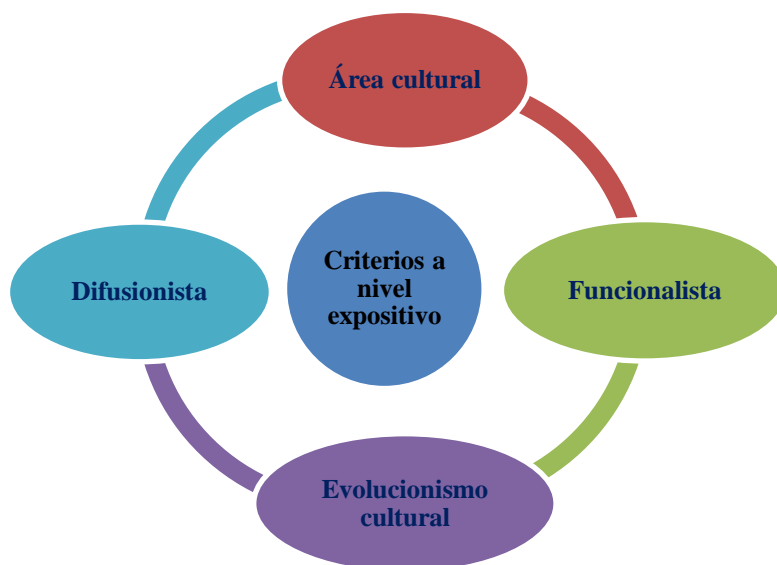


Fuente: Fotografía tomada por Lenin Pineda, el 14 de febrero de 2020.

En la foto aparecen de izquierda a derecha: Bertha Juep (de espaldas), Juliana Vega (mediadora) y Ángel Utitaj (asistente).

Por tal motivo, es importante manifestar que cuando se hace referencia a la parte etnográfica, autores como Hernández (1994), destacan la existencia de aspectos fundamentales que se deben considerar durante una exposición de objetos o colecciones y, se refieren a cuatro criterios a nivel expositivo, que se relacionan con:

[...] la parte cultural, que intenta destacar las semejanzas y diferencias entre grupos étnicos próximos unos a otros; el tipológico o difusionista, que tiene en cuenta los aspectos formales más que los funcionales o las estructuras sociales; el funcionalista, que concibe cada sociedad como una cultura única, y por último; el evolucionismo cultural, que presenta las distintas etapas históricas por las que ha pasado la humanidad. (p. 151)

Figura 1.*Criterios a Nivel Expositivo*

Fuente: Elaboración propia con base a los aportes de Hernández (1994, p. 151).

Por ejemplo, la sala etnográfica del Museo Pumapungo (ubicado en Cuenca, provincia del Azuay) presenta diferentes grupos humanos caracterizados según su cultura, genera una proyección social sobre las comunidades o centros donde habitan estas nacionalidades o pueblos.

En tal caso, los museos etnográficos tienen como finalidad ser lugares de reunión en el tiempo y en el espacio; a través de sus colecciones permiten descubrir paralelismos y conexiones, contemplar la multiplicidad cultural y comprender las razones de tan distintas condiciones de vida. Son un instrumento de comprensión del mundo que nos rodea, un centro de documentación e investigación para los públicos e investigadores que deseen conocer las raíces de los pueblos en general (Aguilar, 2000).

Según Fernández (1994): “un museo etnográfico es o (debe ser) un centro que custodia bienes culturales de nuestro patrimonio, no para llorar su pérdida ni para enarbolar banderas etnocéntricas sino para enseñar cultura” (p. 113).



Además, considerando la definición expresada por el ICOM en párrafos anteriores, los museos etnográficos deben cumplir con las funciones de adquisición, conservación, catalogación, restauración, exhibición, investigación y divulgación de una parte del patrimonio cultural. Todo lo cual requiere una infraestructura que comprenda depósitos apropiadamente equipados, instrumentos de documentación y catalogación, talleres de restauración, laboratorios fotográficos, bibliotecas especializadas, gestión administrativa, sala de exposiciones temporales y otros servicios propios de los museos en general. Todo ello con el objetivo final de servir de instrumento a la interpretación cultural.

Por su parte, el adjetivo etnográfico sólo puede ser aplicable cuando es la ciencia antropológica la que sirve de marco teórico a dicha interpretación. De ahí la responsabilidad de los profesionales que dejan en manos ajenas una labor de divulgación que sólo a ellos compete y que llega, además, a todo tipo de público. (Fernández, 1994, p. 114)

Los museos etnográficos se forman con piezas ancestrales que poco a poco van construyendo la herencia patrimonial y cultural del país. Los museos son las casas de estas piezas, donde habita, en esencia, la historia de los pueblos indígenas, africanos y humanos antiguos.

1.4. Museos en la actualidad

Como todas las instituciones del siglo XXI, los museos se han tenido que adaptar a las situaciones generadas por la sociedad de la información y la comunicación, es decir, a los cambios en el aspecto tecnológico, social y educativo. Como indican Pérez y Dujovne, (1988):

Los museos, como toda institución viva, se han modificado a lo largo de su historia. Los últimos veinte años han sido especialmente ricos al respecto: una



profunda discusión que cuestionó sus objetivos, sus funciones y sus métodos, permitió, en muchos países, una reformulación institucional acorde con la realidad actual y las profundas transformaciones sufridas por el concepto mismo de patrimonio cultural. (p. 1)

La idea del patrimonio como equivalente a obras de excelencia artística ha dejado lugar a una concepción más amplia, la misma que incluye un vasto repertorio de prácticas simbólicas, hábitos y enseñanzas / aprendizajes. Se asume el desafío que plantean las nuevas tecnologías, las industrias culturales y los medios de comunicación, en donde se tiene especial interés hacia el público; por ello los museos son ahora entes que rescatan, investigan y valorizan la realidad pasada y presente para luego proyectarla de manera crítica hacia la colectividad (Pérez y Dujovne, 1988).

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1983, indica que el mundo está cambiando rápidamente y es por esto que los museos también deben cambiar al mismo ritmo; de ahí que resulta pertinente que los encargados de estas instituciones estén conscientes de la importancia de moverse al compás de tales transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y educativas.

También el museo etnográfico, ha presentado cambios promovidos por los nuevos medios de comunicación y redes sociales, que han ampliado las experiencias personales, de modo que muchos de los objetos exhibidos en las vitrinas de los museos, antes considerados símbolos de mundos inaccesibles y exóticos, en la actualidad evoquen sentimientos más familiares.

Los objetos de los museos ahora adquieren más sentido. Son parte de una apreciación más amplia de las diferencias y semejanzas entre las culturas, por lo que han tenido que asumir su rol educativo con mayor severidad; para ello han contratado personal especializado en diseño,



al tiempo que se seleccionan los objetos más significativos de las colecciones. (UNESCO, 1983)

Los museos, hoy en día, giran en torno a colecciones; gracias a ellas se convierten en instrumentos de aprendizaje valiosos, para lo cual se respaldan en planes pedagógicos y guías culturales. Todos los museos se encargan de difundir la cultura, mientras que, a la par, crecen paulatinamente a través de presentaciones ingeniosas e interactivas, las que colocan al público visitante en el centro de la experiencia.

En Ecuador, el Museo Pumapungo contiene la reserva más importante de bienes etnográficos nacionales; es el encargado de promover investigaciones y exposiciones relacionadas a culturas populares, tradición oral, oficios, identidades simbólicas. Existe también el Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo en Guayaquil, que tiene a su cargo la reserva arqueológica; este se articula con el Museo Arqueológico Presley Norton. Este museo contiene una reserva de arte contemporáneo y produce proyectos expositivos e investigativos que reflexionan sobre las prácticas artísticas actuales.

Así mismo, están los Museos de las Culturas del Sur (Loja), del Norte (Ibarra) y de la Sierra Centro (Riobamba), únicos en su estructura de servicios a nivel zonal. Abarcan bienes y servicios museales relacionados al desarrollo cultural de su área de influencia. Contienen rutas museográficas conceptuales vinculadas a la historia social, cultural, política y económica, las que están presentadas en diferentes temporalidades históricas, a más de información etnográfica de tradición oral, identidades, simbología y oficios. También se encargan de investigar y asesorar en proyectos de tipo museístico en la zona.

Por lo demás, en la actualidad el Sistema de Redes Nacionales de Museos del Ecuador plantea que estos museos se conviertan en repositorios completos del acervo cultural y patrimonial específico de cada sector, generando exposiciones itinerantes e investigaciones. Dicho esquema parte de la necesidad de otorgar identidad a cada museo e iniciar un proceso

de servicio de rutas temáticas, con el fin de diversificar la oferta cultural museística. (Celi et al., 2012)

1.5. Museo Pumapungo

Ilustración 3.

Vista frontal del Museo Pumapungo



Fuente: Imagen tomada del link: <http://radiociudad.gob.ec/2020/03/02/proyectos-que-se-vienen-para-el-museo-pumapungo/>

El museo Pumapungo o “Puertas del Puma” se remonta al año 1978, cuando se creó el Centro de Investigación y Cultura del Banco Central del Ecuador, con la adquisición de las colecciones culturales de Víctor Albornoz, Alfonso Andrade, las donaciones arqueológicas de Guillermo Vásquez, las colecciones del Padre Crespi y las colecciones etnográficas de Luis Moscoso. Por el alto número de bienes culturales se vio en la obligación de buscar un lugar más amplio y adecuado para conservarlos y salvaguardarlos.

En 1980 el Banco Central del Ecuador compra los terrenos al colegio Borja de la comunidad Jesuita. La fecha de su creación data desde el 30 de julio de 1992 con el nombre de Museo Pumapungo, caracterizado por ser el más amplio y completo de la región sur del Ecuador, asentado en un edificio de arquitectura “brutalista”, en el actual complejo denominado Pumapungo (Ávila y Espinoza, 2018).



La mayor parte de los museos conservan y salvaguardan el patrimonio arqueológico, etnográfico y artístico del país; el Museo Pumapungo lo hace a través de las formas de vida, religiosidad, así como por medio de abordar aspectos relacionados a la naturaleza: en la parte externa del Museo existe el parque etnobotánico y un centro de rescate de aves.

Este museo forma parte de la red de 14 museos nacionales del Ecuador, actualmente pertenece al Ministerio de Cultura y Patrimonio. Se caracteriza por ser gratuito y de carácter público, consta de siete áreas específicas: la sala etnográfica, sala de arqueología, sala de arte y arte contemporáneo, sala numismática, sala de conservación y restauración, una biblioteca y el parque arqueológico y etnobotánico con tres secciones; vestigios arqueológicos de la cultura Inca y Cañarí, el parque etnobotánico y el centro de rescate de aves (Manzano, 2018).

El complejo Pumapungo está ubicado en la Calle Larga y avenida Huayna Cápac, en la parroquia San Blas, justo en la parte céntrica de la urbe cuencana, por lo que es de fácil acceso para todo tipo de público que quiera visitarlo.

1.5.1. Funcionamiento del Museo Pumapungo.

Constantemente el museo realiza actividades pedagógicas dirigidas a niños, jóvenes y adultos. Su principal objetivo es difundir información, ya que no solo se trata de mostrar los objetos, sino más bien invitar al diálogo, donde se comparten experiencias con el público, a partir de los propios contextos personales (Manzano, 2018).

Es importante resaltar que para la exposición Tsantsa, dentro de la sala etnográfica nacional, se realiza un trabajo conjunto entre los educadores de museo, mediadores o guías a través de visitas programadas destinadas a instituciones educativas de la zona y visitantes de otras provincias. Existe una presencia y participación activa por parte de docentes, estudiantes escolares, secundarios, universitarios y público en general.

1.5.2. Áreas del Museo Pumapungo

El Museo Pumapungo, al formar parte de la red de 14 museos nacionales del Ecuador, es el encargado de custodiar el patrimonio natural y cultural tangible e intangible, esto a través de las salas descritas a continuación:

Figura 2.

Salas del Museo Pumapungo



Fuente: Elaboración propia con base en los aportes de Muñoz y Pérez (2014, pp. 24-31).

Una de las más importantes es la Sala Etnográfica Nacional, que incluye exposiciones permanentes sobre las colecciones de Tsantsas, cosmovisión del chamán, costumbres, tradiciones y formas de vida de los distintos grupos humanos del Ecuador. También está la Sala de Arqueología llamada Tomebamba, donde se expresan mundos de la memoria a través de piezas y objetos de cerámica. Otra de interés es la Sala de Arte del Siglo XIX, con exposiciones relacionadas con; arte plástico, religioso y costumbrista de la época de la colonia y la vida republicana del Ecuador (Muñoz y Pérez, 2014).

Dentro del Museo Pumapungo, existe una biblioteca denominada "Víctor Manuel Albornoz", esta contiene: un fondo documental, hemeroteca, archivo histórico documental y fotográfico y fondo audiovisual. También una de las más representativas es la Sala



Numismática debido a que expone, la economía del país desde la época prehispánica, colonial y republicana, la misma que está representada en monedas y billetes. Una parte fundamental del museo es la Sala de Conservación y Restauración, lugar clave y estratégico para el tratamiento específico de los objetos y piezas para la preservación en el espacio y el tiempo. En su parte externa también se encuentra el Parque Arqueológico y Etnobotánico con sus tres secciones: Vestigios arqueológicos de la cultura Inca- Cañari, Centro de Rescate de Avifauna y el parque etnobotánico (Muñoz y Pérez, 2014).

El Museo Pumapungo es custodio de la colección nacional de etnografía instaurada en 1975 por el Banco Central del Ecuador, sucursal Cuenca, como Fondo Etnográfico y como Museo y Reserva Nacional de Etnografía en 1992.

Actúa como centro de investigación en Antropología, Arqueología, Etnografía, Arte, Documentación y Audiovisuales, al tiempo que estimula el conocimiento de las culturas en su diversidad. Aunque todas estas se exhiben, se otorga preponderancia a las culturas Cañari-Inca, con objetos descubiertos en el sector de Pumapungo.

Al mismo tiempo, el museo posee un reservorio de 115 ejemplares de 30 especies de aves silvestres de las regiones del Ecuador; se documentan sus diferentes costumbres, alimentación, riesgo de extinción, etc. Muchas de ellas fueron donadas, puesto que antes vivían en cautiverio y no eran capaces de vivir en libertad. En su mayoría son psitácidos (pericos, loros y guacamayos).

También se encuentra el Centro del Saber del Guacamayo y la Serpiente, que lleva este nombre en alusión a los animales totémicos de las culturas andinas. Es una edificación dedicada a funciones didácticas y pedagógicas; exhibe gráficos, cuadros, fotografías y proyecciones continuas de documentales y material audiovisual sobre la cultura Cañari-Inca, su historia, leyendas, valor arqueológico, flora y fauna andinas (Landívar, 2018).



A partir de este contexto museístico, se debe acotar que el Museo Pumapungo es el escenario donde se desarrolla la presente investigación de campo, concretamente la Sala Nacional de Etnografía que acoge la colección de Tsantsa.

1.6. Tipos de públicos o visitantes.

Según explican Pérez y Dujovne (1988), como en cualquier otra actividad de comunicación y de educación, el público es el factor fundamental para que funcionen los museos ya que sin ellos no tiene sentido tenerlos abiertos.

No obstante, con el auge de los museos a partir del siglo XIX, se ha conformado un cierto tipo de público específico que corresponde sobre todo a las clases medias. A pesar de ser democráticos y abiertos a todo tipo de público, su estructura los hace discriminatorios, ya que se amoldan a los parámetros de personas ya con ciertos conocimientos en el área. Por ejemplo, los museos de arte, por lo general presentan obras en forma descontextualizada y sin apoyos informativos, lo cual establece una gran distancia con el espectador (Pérez y Dujovne, 1988).

Desde este mismo contexto García (2014), manifiesta que el público y/o los visitantes construyen significado dentro de los museos usando un amplio rango de estrategias de pensamientos.

Esta construcción primero es personal, y está relacionada con los constructos mentales existentes (la red conceptual), así como el patrón de ideas y creencias en las cuales la persona interpreta su experiencia al tener contacto con su alrededor. Por otro lado, dicha construcción es socialmente moldeada tanto por el contexto cultural como por otras personas. Así, comprendemos la interpretación como una serie de procesos cognitivos y afectivos, que ocurren en cada persona al encontrarse dentro del espacio museal. (p. 63)



Por tanto, para lograr un público ideal es preciso estar conscientes de estos procesos y moldear al museo en función de los públicos y en las acciones educativas y proactivas, esto a través de experiencias memorables, significativas y contextualizadas que hagan la visita más atractiva y provechosa. Así mismo, se debe tomar en cuenta la información generada por el Laboratorio Permanente de Público de Museos que comenzó la primera investigación sobre el perfil de público en 2011 y estableció que las visitas a los museos están vinculadas a los momentos de ocio, lo cual conlleva a reflexionar sobre lo que el museo ofrece a sus públicos y la consideración en la que los tiene.

Este estudio se hizo sobre el modelo de la experiencia propuesto por Falk y Dierking, para quienes cada visitante tiene en cada una de sus visitas al museo, una vivencia subjetiva única e irrepetible, que resulta de la interacción de tres contextos: el físico, el personal y el social. (Garde, 2014, p.198)

Por esto es importante que la guía u orientación se realice con un lenguaje cortés, adecuado a los visitantes, sean niños o adultos; además, se debe poner atención a las expresiones corporales y a los gestos realizados por el mediador educativo, pues estos ayudan a mantener la atención del público. Por otra parte, es necesario que se eviten las palabras técnicas ya que tal como sucede con el arte, a veces resultan incomprensibles para muchos sectores de la comunidad.

Por tal razón, es necesario destacar el tipo de público y/o visitantes que acuden al Museo Pumapungo, ya que estas personas se convierten en un punto clave al momento de exponer, debido a que existen acciones destinadas a ellos, lo que los convierte en los receptores de este proceso de comunicación.

Para la amplia variedad de públicos y/o visitantes una de las salas de mayor interés al momento de visitar el Museo Pumapungo, es la sala nacional de etnografía, esto se debe a



que presenta toda una cultura envuelta en una gama de colorido que invaden este espacio y que estimula a conocer una manera distinta las etnias y las culturas presentes en el Ecuador.

De acuerdo a Muñoz y Pérez (2014) en una investigación realizada, mencionan que el público asistente según la edad, oscila entre los 13 y 62 años o más, según el país de origen los visitantes son nacionales y extranjeros (sudamericanos, norteamericanos y europeos), en cuanto a la preparación académica de los visitantes, se considera cuatro niveles educativos que son; primaria, secundaria, tercer y cuarto nivel, además esta sala de etnografía es visitada con el propósito de realizar estudios e investigaciones que lleva a estudiantes universitarios y adultos a este lugar, considerándose que la educación es fundamental para el conocimiento y que tiene como fin mejorar la calidad de vida de las personas.

Según datos proporcionados por el Ministerio de Cultura y Patrimonio (2019), el Museo Pumapungo recibió en el año 2018 a 140.074 personas entre ecuatorianos y extranjeros. De las cuales 47.126 eran asistentes a eventos, 260 visitas programadas por instituciones educativas, 14.000 estudiantes mediados, 85 actividades educativas, 13 exposiciones temporales, 323 eventos, 1 exposición permanente y 13 bienes intervenidos (Ministerio de Cultura y Patrimonio 2019).

A su vez, durante el año 2019 el museo recibió a 164.074 personas entre ecuatorianos y extranjeros. Dicho número fue registrado a través de visitas individuales, programas educativos de mediación, actividades o eventos realizados por el propio museo (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2020).

1.7. Educación intercultural

1.7.1. Definición e importancia

A criterio de Bravo (2017), la educación intercultural:

Ha estado presente desde los años cuarenta [...], inicialmente promovida como educación indígena donde hubo escuelas y programas dirigidos a



poblaciones indígenas del país. Para los años ochenta apareció el Ministerio de Educación con otros programas, dirigidos a atender a las poblaciones rurales. Eran programas remediales y compensatorios que pretendían atender las diferencias existentes entre los sectores urbanos y rurales. Finalizada la etapa de la educación indígena surgió la Educación intercultural Bilingüe, oficializada por el Congreso Nacional en 1993 como modelo educativo. (pp. 11-12)

En este periodo, desde el año 1993, las nacionalidades y pueblos indígenas en su lucha por una educación acorde con su realidad contextual, presentaron el modelo de educación intercultural bilingüe, al estado ecuatoriano como un aporte significativo a la pedagogía ecuatoriana. Posteriormente, Rosalía Arteaga, Ministra de Educación, presentó dicha producción a la UNESCO, lográndose así un reconocimiento por parte de la Unesco al estado ecuatoriano, como un aporte significativo a la educación de los países (Ministerio de Educación, 2019).

En este mismo contexto, desde el punto de vista Jurídico en la Constitución de la República del Ecuador (2008) en su artículo 29 expresa que:

El Estado garantiza la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres, padres y sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas (p.17)

Bajo este precepto constitucional se puede interpretar la pertinencia con el estudio dado a que toma en consideración aspectos como la cultura, las creencias, la lengua; elementos claves de una identidad cultural que ha de ser consolidada en los diferentes espacios educativos.



En este mismo orden de ideas, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en su artículo 1 establece:

La presente Ley garantiza el derecho a la Educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. También desarrolla y organiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las relaciones básicas de la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. (p.8)

Constituye la posibilidad de una formación a partir de los intercambios culturales del hombre, en el inclusivo ejercicio de la identidad cultural desde la diversidad, por lo tanto, muestra en su morada el espectro integral de valores, creencias, y modos de vida que el ser humano configura en su devenir cotidiano.

Según Zaragoza (2010), “la identidad constituye una autopercepción, un autorreconocimiento, una representación autoasignada desde la perspectiva subjetiva de los actores con respecto a su ubicación en el espacio social” (p. 153). Implica la existencia del individuo para sí y para los demás; la misma que cobra forma a partir del conocimiento y reconocimiento de la identidad, esto como representación específica de lo colectivo y nacional, lo cual alude, concretamente, a la pertenencia a un grupo étnico.

En este sentido, (Vidal, 2014) menciona que:

Las aportaciones que sitúa a la atención de la diversidad cultural, como reto estratégico educativo frente a la construcción de una sociedad cohesionada, reclamando y relacionando a la perspectiva intercultural como modelo más



apropiado para la gestión de la diversidad cultural, desde un principio de inclusión educativa. (p.68)

De modo tal que, implica una acción de beneficio para el ser humano en formación desde la visión estratégica en el reconocimiento de la diversidad de las manifestaciones propias de su origen, de su esencia cultural, sus ancestros y todo un repertorio en cuya acción humana demuestra el arte y los diversos modos de hacer la vida.

En este mismo orden de ideas, la educación intercultural expone los actores del hecho educativo en un paisaje de oportunidades en tanto que se puede converger diversas formas de ver la vida, el mundo y la sociedad en el hecho comunicacional y de interacción de todos los involucrados, pues, al dejar ser del educador en su propia identidad cultural y este a su vez transformar su hacer cotidiano en el ser de los educandos, esto dejará en la práctica matices multivariados de la cultura presente en un espacio educativo.

En este aspecto, es de saber que en el entorno educativo existen variados factores que intervienen en la formación y socialización cultural de todos los actores de tal forma que desde la apertura del docente como mediador del saber para que así el papel de transición de la cultura sea flexible y flexibilizador incluso de los medios y formas de trasmisión de conocimiento. En este orden Barrios y Palou (2014) la integración cultural no se produce en sentido asimilacionista y una muestra de ello, es que mantienen su arraigo a la sociedad de procedencia familiar. (p.412)

En este mismo orden de ideas, Freire (2015) dice que “La conquista actual que no necesita del cuerpo físico del conquistar, se manifiesta en la dominación económica, en la invasión cultural... (p. 93). Por lo que desde esta postura ciertamente en la educación intercultural se presenta el desafío en que no se manifieste como imposición de cultural o el mero cumplimiento del acto cultural de la exposición de la cultura donde los grandes aislados del



evento son los autores del arte expreso en la esencia cultural; por esto la práctica de una educación intercultural requiere pasar por una resignificación de sus pedagogías.

Por consiguiente, en una práctica transformadora del educador a partir de la interculturalidad implica un abierto compás de la escucha de todos y de sí mismo en el acto de expresar su identidad de cultura, de dibujar en el lienzo de la vida su decisión en pro de un sistema más inclusivo hacia la interacción de todos como una unidad interdisciplinaria de ser y el hacer. Concretamente: “Lo que la interculturalidad de vía múltiple se propone, es más bien, valorizar y potenciar las diversas identidades con sus respectivas riquezas y cualidades, hacia una interrelación social, un desarrollo socialmente equilibrado y un futuro común y democrático” (Walsh, 1998, p. 120).

En tanto, es necesaria la resignificación de la práctica pedagógica. Además, de las creencias de una proyección cultural como objeto de mundo y no como sujeto de mundo es decir una cultura vivida que se hace intercultural desde las convivencias e intercambios sociales. Por tanto, Freire (2015) expresa:

En cierto momento de la experiencia existencia de los oprimidos, existe una atracción irresistible por el opresor, por sus patrones de vida. Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. Esto se verifica, sobre todo en los oprimidos de los estratos me-dios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales al “hombre Ilustre” de la denominada clase superior. (p.43)

Que en contraste con la realidad actual del sistema educativo hoy por hoy aún se sigue una reproducción, el “hombre ilustre”, el opresor y con alerta aún más dejando en la génesis de la formación del ser humano el carácter de normalidad de ser oprimido. Siendo entonces necesario, elevar la cultura desde el docente en sus significados de mundo en una horizontalidad y sobre todo del ser humano integral que entienda a ciencia cierta que si el propósito universal de la educación conjuga una libertad implícita de su esencia, también



dejaría consigo una autonomía del conocimiento. Esto a su vez, implica un reconocimiento auténtico de la identidad cultural del arraigo por lo nuestro, por lo originario, dado a que como punto de partida dejaría los cimientos a la interculturalidad en el seno del intercambio social, de ideas y de la absoluta convicción de la vida como suplemento de experiencias que a fin de cuentas conforma el componente cultural.

De modo de reflexión, ciertamente la educación intercultural denota en su devenir el estímulo de la curiosidad del otro, una curiosidad desde la idiosincrasia, la autonomía del sujeto, la liberación de su creatividad y la expresión máxima de su modo de ver el mundo, situación que sin duda fomentaría una visión caleidoscópica del ser humano a partir de la diversidad reconocida como suplemento del ser individual y del ser social.

Al respecto señala Agudelo Nubia y Estupiñan (2009)

Esa curiosidad que mantiene a los individuos en estado de incertidumbre para desarrollar habilidades investigativas y para crear, mantener y resolver conflictos conceptuales e interculturales; esa curiosidad abre por lo tanto, un espacio de diálogo intercultural, en donde las valoraciones de los demás son elementos primordiales para su fomento. (p.89)

De modo tal que, en educación intercultural necesario es entender la dimensión integral que implica su nivel de aproximación y expansión en el ser humano, en esto está el asumir el desafío de hacerla de apropiación del ser humano en esencia no fronterizarla a partir de los estándares del sistema escolar sino por el contrario hacer de ella una plataforma de empuje a la consolidación de una inter identidad a partir de la identidad cultural de los involucrados en un hecho educativo.

Por último, se desprende de estas citas que se han planteado muchos objetivos y metas en cuanto a la educación intercultural, pero que han sido difíciles de alcanzar, acaso por la ausencia de propuestas desde la academia o el escaso interés de quienes les corresponde su



implementación o tal vez, por una inadecuada planificación tanto de las instituciones públicas y privadas; lo cierto es que no se cumple a cabalidad con la educación intercultural. No obstante, la interculturalidad no es responsabilidad de una persona o institución, en particular; al contrario, es la responsabilidad de todos quienes viven en Ecuador: indígenas, afroecuatorianos, blancomestizos y extranjeros (Walsh, 1998).

1.7.2. Tipos de educación: Espacios del aprendizaje humano.

De acuerdo a Lebrún (2015), destaca que existen tres tipos de educación dentro de un museo, y son: la formal, la informal y la educación no formal.

1.7.2.1 La Educación formal

Hace referencia al sistema educativo vigente, que es de carácter normativo, institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado. Inicia desde los primeros años de infancia y se amplía hasta la educación superior. El aprendizaje es intencionado, planificado y con un intermediario educativo, el docente. Al finalizar los diferentes ciclos de estudios se obtiene un título, que certifica la preparación académica de una persona.

Por su parte Valdés (1999) considera que algunos objetivos educativos estarían encaminados a la obtención de títulos, grados académicos o formación profesional continua, relacionados con una institucionalización, que aporta a una formación estándar y uniforme.

En este sentido, la educación formal dentro del museo, es considerada un puente entre el docente y el estudiante, a través de un método receptivo basado en explicaciones del objeto (Tsantsa) que tienden a generar conocimientos, asimismo el museo es el mediador entre lo que expone y sus intereses. Es importante la participación activa y colaborativa de los estudiantes con el afán de conseguir una comprensión personalizada de la exposición dada por el educador en el museo.



En este contexto la educación formal se produce cuando las visitas son programadas por los docentes o por las instituciones educativas, quienes deciden que contenido aprenderán según la oferta que brinda el museo y los contenidos educativos a desarrollarse en su interior. Razon por la cual, estas deben ser preparadas por los docentes y por la institución museística. Por ello, frecuentemente se hacen apoyar de diferentes recursos didácticos (paneles informativos, audiovisual, colecciones, entre otros) como un apoyo innegable para las personas que lo visitan.

Dentro de las actividades que se desarrollan en función de la educación formal intervienen las siguientes de acuerdo a Fernández y Rubio (2013):

- Recorridos didácticos: se llevan a cabo en las exposiciones específicas según su sala de exposición siendo un espacio donde los estudiantes interactúan realizando preguntas. Entre los materiales de apoyo para las exposiciones están: mapas, dibujos, imágenes de objetos, entre otros.
- Visitas teatralizadas: su principal objetivo radica en la contextualización del tiempo y el espacio, en el cual se emplean textos literarios e históricos, para establecer una sinergia entre el patrimonio material e inmaterial. Consisten en dos fases o etapas:
 - Monólogo teatralizado: permite que los estudiantes sean espectadores y a la vez participantes de la obra recreada.
 - Visita autogestionada: consiste en actividades prácticas en las diferentes salas de exposición, empleando fichas didácticas siempre respaldadas por los educadores del museo.
- Visitas - taller: Surge a partir de dos tendencias, la primera a través de visitas a la sala de exposición y la segunda se caracteriza por una actividad práctica experimental, con el objetivo de reforzar los conocimientos adquiridos.



Este tipo de educación formal está dirigida altamente para los estudiantes de las instituciones educativas tanto a nivel básico, bachillerato y nivel superior.

1.7.2.2. Educación informal

Se caracteriza por su presencia durante todo el ciclo de vida, tiempo en el cual los sujetos se apropian y juntan conocimientos, habilidades, comportamientos y modos de discernimiento a través de las vivencias diarias y su relación con el entorno (Reynoso, 2013).

Desde el museo, la educación informal se aprecia en el interés y la atención de los visitantes, generándoles satisfacciones tanto a nivel emocional como cognitivo para su entendimiento y comprensión a través de un lenguaje claro y fácil de decodificar, como también un adecuado recorrido. Es así que el museo, surge como una fuente que comunica, informa y motiva al aprendizaje.

Con respecto al uso de la noción aprendizaje, existe la tendencia más bien a consolidar y hacer evolucionar las ideas preexistentes. El aprendizaje informal que se realiza dentro de las exposiciones no se caracteriza por una estructura rígida, sino más bien, se da en una forma voluntaria, exploratoria y va acorde al interés de cada persona, puede hacerlo de imprevisto y con decisión propia, inclusive ellos deciden que tiempo estar ahí, parar, leer o ver algo que los atrae, como también sus expectativas, motivaciones o hábitos culturales, entre otros. Al ser una visita espontánea se la realiza de una manera relajada, sin presiones, peor aún, con amenazas. La persona responsable de las exposiciones, es quién, está obligado a crear estrategias y recursos que garanticen en los visitantes el interés, la atención y una adecuada recepción de los contenidos de la exposición (Screven, 1998).

Por otra parte García (2013), plantea que si se espera enseñar en el museo, la exposición tiene que tener cierta influencia para el visitante y para que de forma inmediata se produzca lo deseable a través de la transmisión de saberes y valores de los objetos expuestos. Al



momento de realizar las exposiciones se considera determinadas características claves que favorecen los procesos de aprendizajes y se refieren a las siguientes:

- El tema de la exposición responde a las preocupaciones e intereses de los visitantes (conocimientos y actitudes positivas respecto al mismo).
- La exposición atrae (emocional) y retiene la atención (cognitivamente) de los visitantes interpelándolos, seduciéndolos, asombrándolos, provocándolos, etc. Con el fin de lograr un adecuado entendimiento y comprensión.
- Los contenidos de la exposición deben estar bien estructurados y son inteligibles y comprensibles (los visitantes aprenden sin mayor esfuerzo).
- El recorrido debe identificarse sin dificultad, para que el visitante tenga la libertad de reconstruir su propia exposición a partir de la propuesta. (García, 2013, pp. 7-8)

Para la educación informal, la exposición es nuclear y funcional, ya que consigue atraer la atención del visitante y logra que este pase de un previo conocimiento a un deseo de saber y conocer más, inclusive, si hubiera una información errónea como conocimiento previo, esta pueda ser reformulada a partir del planteamiento general de la exposición. En resumen, la exposición es el resultado de una interacción personal entre el visitante y la exposición expresa.

1.7.2.3. La Educación no formal.

Es toda actividad organizada, sistemática y educativa que se lleva a cabo fuera de las escuelas, institutos o universidades. Este tipo de educación no formal esta dirigido para subgrupos particulares de la población, tanto para adultos como para niños. No se encuentran bajo ningún regimiento educativo controlado por leyes o normas impuestas, de modo que, esta forma de aprendizaje, surge para satisfacer objetivos educativos. Este tipo de educación no formal se centra en los programas públicos, de índole cultural, en el cual los participantes



acuden de forma libre y voluntaria, partiendo siempre de sus intereses y tiempo libre (Reynoso, 2013).

En el museo, este tipo de educación no formal, se basa en los programas públicos, de acción cultural, donde los visitantes asisten de manera libre, voluntaria, con intereses propios y tiempo que ellos consideren conveniente. Estos programas se realizan con el fin de adaptar el discurso expositivo para diferentes públicos, de acuerdo a lo que desean saber, se encamina a segmentos determinados de la población (García, 2013).

Los programas culturales se llevan a cabo por alguna razón determinada y se concibe para un público específico; del que las necesidades, intereses, destrezas y experiencias se conocen con antelación para tenerlos en consideración a la hora de definir los objetivos, contenidos, metodología, materiales didácticos, educador, actividades, lugar de realización, tiempo, duración y frecuencia.

Los programas educativos en este tipo de educación conducen a un público mucho más amplio, debido a que no se ajusta a los estudiantes sino se orienta a una parte específica de público que visitan el museo, de manera libre y voluntaria en sus tiempos libres y/o por placer, entre otros.

Las actividades que más se ejecutan en relación a este tipo de educación no formal son las siguientes (Fernández y Rubio, 2013):

- Visitas guiadas: son aquellas donde se requiere de un mediador educativo que pueda transmitir la información del objeto que se expone. El fin es atraer a nuevos visitantes y mejorar la comprensión de distintos aspectos de la exposición.
- Visitas participativas: se emplea la interpretación basada en el conocimiento de la psicología del visitante y en la aplicación de técnicas de comunicación óptimas que le dan sentido a las piezas, develando la esencia de su significado, por medio de claves o pistas, que proporcione el educador para que se de una revelación.



- Visitas singulares: actividad que consiste en un discurso o breve ponencia a pie de vitrina sobre una pieza en particular.
- Visitas autogestionadas: es la que da lugar a un recorrido autónomo por las salas de exposición (donde se conocen un conjunto de objetos preseleccionados en relación a un tema o período cultural), en base a un guión didáctico dado, que permite ejecutar la visita de forma libre e independiente.
- Visitas teatralizadas: se producen a través de las artes escénicas, entre el relato y el patrimonio cultural. Las teatralizaciones tienen como fin permitir contextualizar los objetos en el tiempo y espacio partiendo de la narración. A la vez permiten despertar el interés y la curiosidad por los objetos y motivan a disfrutar de su contemplación y a profundizar sobre su significado.
- Visitas – taller: comprende la visita a las salas de exposición y una actividad práctica. Según Fernández y Rubio (2013) los objetivos primordiales son:

Que los participantes comprendan, a través de la observación de los objetos expuestos, para qué sirvieron, cuáles fueron sus usos y su historia y la importancia que tuvieron y tienen hoy en día, no solo como elemento de expresión artística, sino también como documentos que nos acercan a la comprensión de la vida cotidiana de los hombres y mujeres que nos han precedido en la historia. Que lleguen a conocer la técnica de elaboración de los objetos seleccionados a través del conocimiento teórico y práctico del proceso (p. 29).

En consecuencia, otro objetivo es facilitar la familiarización con los materiales naturales, materia prima con los que fueron creados los objetos y con que herramientas, siempre y cuando hubiere como.



El aprendizaje no formal y no convencional en los museos representa una oportunidad acertada para los adultos en su máxima expresión, donde se participación, se da de forma activa, con propuestas distintas, capaces de tratar problemas de los adultos en diversos ámbitos. Un aspecto de gran importancia en relación al público adulto es que puede reportar beneficios socioculturales como: promover la innovación, ofrecer oportunidades de formación a todos las personas, combatir la exclusión social, promover una ciudadanía activa, apoyar el desarrollo personal, entre otras.

La educación no formal en los museos se orienta a los adultos, adolescentes o niños/as, que en su tiempo libre visitan el museo y por su parte se les facilite un conocimiento teórico práctico de una actividad a través del educador museal. Por ejemplo; exposiciones temporales, exposiciones permanentes (las propias Tsantsas), visitas programadas estudiantiles y visitas individuales al Museo Pumapungo.

1.8. Educación no formal

1.8.1. Definición

Según Pastor (2001), la educación no formal es aquella actividad educativa que se realiza fuera del sistema educativo formal establecido, aunque esto no implica que los métodos pedagógicos utilizados sean necesariamente no convencionales. Aun cuando sea una educación no formal, se pueden utilizar materiales convencionales, amparados por el Ministerio de Educación y por ello algunos autores lo denominan educación no escolar o educación extraescolar.

En este sentido, la UNESCO menciona que: “La educación no formal es la que se ofrece con el objetivo de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos” (Lloret, 2017, p.10).



Por su parte, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (1972), considera que la educación no necesariamente debe ser un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia a las mismas, sino además, un proceso extendido desde los primeros años de la infancia hasta la edad adulta y que implica, necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes que involucran la educación formal e informal (Pastor, 2001).

1.8.2. Antecedentes de la educación no formal

Como indica Pastor (2001), el origen del calificativo no formal aplicado a la educación, surge de la obra de Coombs (1971) titulada *La crisis mundial de la educación*, y su capítulo *Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar* que comienza con una referencia a lo que Coombs considera un desconcertante surtido de educación no formal y actividades de formación que constituyen importantes complementos de la enseñanza formal. Todas estas implican la existencia de una educación no formal complementaria a la educación formal.

La educación no formal involucraría procesos de socialización y de aprendizaje de habilidades, los que se dan fuera del ámbito de la educación formal; permite facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños, programas de alfabetización de adultos, formación acelerada impartida fuera de la enseñanza oficial, los clubes juveniles con fines esencialmente educativos y varios programas comunitarios de instrucción sobre sanidad, nutrición, planificación familiar, cooperativas, etc., (Pastor, 2001).

Como puede observarse, a diferencia de la educación formal, la educación no formal involucra actividades que son independientes unas de otras y que no están regidas por ninguna ley que obligue su asistencia, aunque existen cursos de formación laboral para personas en empresas que son obligatorias para los trabajadores, pues, de su asistencia y producción, dependen la consecución de un puesto de trabajo.



Por su parte, Lloret (2017) manifiesta que existen dos tipos de educación: la educación formal y la informal. La primera se basa en leyes y normativas que se dan a través de una educación regulada, intencionada y planificada, con el fin de obtener un título determinado; este tipo de educación tiene estrecha relación con las escuelas, universidades e institutos. La segunda se relaciona con las actividades de la vida diaria, que se dan a través de la familia, amigos o el trabajo; tiene la intención de reunir todas aquellas cuestiones educativas que no tienen que ver con las escuelas (Lloret, 2017).

En este sentido, se ha establecido una diferenciación entre educación «reglada» a la que define como «educación sistemática escolar» y «no reglada» o «educación sistemática extraescolar». Los criterios en los que se basa esta clasificación son, en primer lugar, el criterio de la sistematización del proceso educativo para distinguir entre educación formal e informal, y, en segundo lugar, el criterio de inclusión, o no, en el sistema escolar para diferenciar la educación formal «reglada» de la «no reglada», equivalente, esta última, a la educación no formal (Pastor, 2001).

1.8.3. Educación no formal e interculturalidad

La educación intercultural no formal, en su conjunto contribuye a una pedagogía, proactiva, crítica y enriquecedora, ya que nos permite obtener aprendizajes a lo largo de la vida convirtiéndonos en mejores seres humanos. Esto da lugar a que surjan, valores como; el respeto, la empatía y la revalorización de las culturas vivas, de las cuales, tenemos mucho de que hablar, conocer y aprender.

Por otra parte, una forma de educación no formal, es la que nos brinda el Museo Pumapungo a través de un bagaje de objetos y piezas de las culturas que aún existen en el Ecuador en general y en particular del pueblo Shuar a través de las mediaciones educativas realizadas sobre la exposición Tsantsa en la Sala Etnográfica Nacional.



De este modo, el asunto de educación intercultural no formal implica un mayor desafío en el hecho de que sus actores desde el devenir diario la manifiestan, el dilema se evidencia en la ausencia vinculación entre lo formal y lo no formal, por tanto la reflexión apunta hacia dejar manifestar la cultura tal como, se vive, se siente, se es, en los intercambios sociales donde la expresión cultura es naturalmente espontánea.

En este orden, Lara y Amani (2015) expresan:

Cada vez con mayor insistencia se viene señalando la reorientación de la educación que implique una interacción de lo formal y lo no formal, en una apuesta decidida por el desarrollo humano en su complejidad. Lo interesante sería pensar que la escuela es un lugar bastante adecuado para trabajar la interculturalidad, pero que no es el único lugar. (p.1)

En consecuencia, pensarse la institucionalidad como espacio para la enseñanza de interculturalidad pasa por el acto complejo de la aceptación del desarrollo humano con la perspectiva de todos sus involucrados, repensar la idea de dar liberación a la cultura a partir de la comunicación e intercambio de saberes, por lo que el propio constructo invita a la socialización de los unos y los otros.

Es así que, el término «interculturalidad» se emplea para referirse a las interacciones entre los pueblos indígenas y los descendientes de colonizadores o en su forma más amplia, el contacto e intercambio entre culturas cobijadas bajo condiciones equitativas e igualitarias (Walsh, 2009; Dietz, 2017).

De acuerdo a Kowii – Maldonado (2011) expresa que; al relacionarse con sus precedentes de otras culturas se pueden conocer y aprender y, por ende, mejorar las propias experiencias, lo que trasciende en el afianzamiento de cada pueblo o comunidad. Es así que, la propuesta intercultural debe extenderse a la valoración, el respeto mutuo y el reconocimiento de los derechos colectivos.



En esta realidad, la interculturalidad, es entendida como la búsqueda anunciada de superación de prejuicios, del racismo, las desigualdades y las asimetrías que se caracterizan a lo largo de la historia ecuatoriana, bajo condiciones de respeto, igualdad, y desarrollo de espacios comunes (Ayala, 2011).

También, Luque (2014) menciona que: “La educación no formal, tal como se emplea aquí, es toda actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del marco oficial para facilitar determinadas clases de aprendizajes y subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”(p.315). En lo que desde este contexto también se ve reflejado esta modalidad de la educación en tanto ciertamente en algunos casos se desvincula del orden sistémico de la educación como un todo.

Siendo las cosas así Pacheco (2007) expresa:

Lo informal no incluye directamente a los medios de comunicación organizada y sistematizada, debe considerarse como perteneciente a la modalidad de educación no formal y las acciones educativas como las de la tele secundaria entran entonces en la modalidad formal. No es entonces el medio o instrumento pedagógico - didáctico lo que nos puede ayudar a entender la diferencia entre las modalidades, como el caso del libro de texto que en la escuela pertenece a lo formal, en un curso, en un museo estaría dentro de lo no formal y si lo leo en una peluquería estaría en el ámbito de lo informal. (p.7)

O sea que, la educación no formal se presenta en una vía formativa en el ámbito de la relación objeto sujeto, recurso -sujeto, en lo que la dialéctica de su hacer viene dada en una forma organizada y un propósito.

De ahí que, realizar un estudio de caso desde la perspectiva de la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, deja en su estela la idea de acercar a los otros desde el vínculo de



educación intercultural no formal y romper con la estática forma de presentación de la exposición del mismo, dejando a la luz de las interpretaciones deliberantes los vacíos de posibles procesos de formación que desde el seno de la no formalidad podrían ejecutarse. Por consiguiente, resulta oportuno ahondar en el tema de la Tsantsa desde una mirada histórica hacia la identificación de los factores de aprendizaje que en dicha exposición podrían presentarse.

Es por ello que, Montero (2017) dice:

Los Shuar se caracterizan por sus costumbres, tradiciones, conocimientos, formas de vida, que se reúnen y constituyen la base sobre lo que se da la identidad principalmente en la provincia de Morona Santiago. Tanto el Shuar como el mestizo, son dos pueblos distintos, con distintos estilos de vida, han generado elementos interculturales con intercambio de costumbres, tradiciones, valores, incluso lenguas; que se van conformando por medio de relaciones sociales entre sí, y esto es lo que denomina un proceso intercultural haciendo que estos dos pueblos se integren mutuamente. (p. 14)

Es precisamente ante este planteamiento que se cree que a partir de la exposición Tsantsa vinculada a una educación intercultural no formal durante el proceso de dinámica observacional del visitante y los educadores del museo se den los intercambios sociales para realzar la identidad cultural de nuestros ancestros, se muestre en esencia incluso valores, sistemas de creencias y costumbres que a la luz de los otros se fuga.

Del mismo modo la situación problema de la investigación insta en la ausencia de elementos educativos culturales que permitan la conexión entre el sujeto actor divulgador de la información de las exposiciones, así como una ausencia de diálogo de saberes entre los involucrados que permitan denotar las cosmovisiones, valores, creencias y otros aspectos que desde una dinámica de la dialogicidad se podría generar a partir de la exposición mencionada.



La interculturalidad como fenómeno de encuentros de culturas intrínsecas es el valor agregado que supone que, desde la perspectiva de la no formalidad educativa, podría dar respuesta a la ausencia del sentido reflexivo de las artes, la cultura, los hallazgos antropológicos y sociales que arrojan una exposición de Tsantsa en el que la sustancia fundamental se evidencia en la riqueza de la historia, de la vida de los Shuar quienes practicaban el llamado ritual de reducción de las cabezas. Evento que atrae en esencia las posibilidades de una práctica de la interculturalidad desde las perspectivas de sus actores observadores en el que la identidad cultural emerja como simbiosis de los hechos palpables.

En este mismo orden, desde la óptica de los descriptores de la educación intercultural no formal y la exposición Tsantsa se configura otro elemento clave en la relación dialógica del sujeto partícipe de los aspectos formales de su tradicionalidad práctica ante el visitante cuya fuente del saber no formal posee una información y no reconocido desde su discurso de su habla significativa como aporte al intercambio de un saber concreto con un saber abstracto de la realidad observada.

Por lo que, la importancia de este estudio se fundamenta a través de la genética cultural, se reconozca el valor antropológico, sociológico y cultural de esa exposición siempre y cuando se avive desde la profunda curiosidad pedagógica.

Por consiguiente, no se puede dejar de lado que la exposición Tsantsa se debe a una práctica precisamente de los Shuar en reducir cabezas que pasaban a ser de alto prestigio en tiempos de Guerra, por lo que se hace atractivo para el visitante del museo desde ese punto de partida mostrar una visión intercultural de la temática, donde se promueva la práctica inter-social de las ideas.

1.8.4. Educación no formal en el Museo.

Como se expresa en el ítem anterior, varias investigaciones reportan que las personas aprenden fuera del contexto educativo, en un proceso que se dio por definir como educación



no formal; esto se logra a través de actividades extra curriculares o por medio de programas de televisión, viajes o visitas guiadas a algunas instituciones como son los museos, que tienen entre sus fines ser entes educativos no formales, debido a que no están regulados por ninguna ley educativa.

No obstante, se tienen instrumentos legales para los museos: el código ético para los Museos de la AAM (2000), que establece que las colecciones de los museos y las exposiciones de la cultura material representan la riqueza común, natural y cultural del mundo y los museos como administradores de esta riqueza, están en la obligación de ofrecer una explicación comprensible de todas las formas naturales y de toda la experiencia humana (Camacho, 2007).

Específicamente los museos brindan una educación no formal a través de las experiencias directas con las exposiciones y las colecciones. Las exposiciones son un aspecto importante en los museos, al ser recursos de aprendizaje e interpretación. Por medio de ellas se logra estimular los sentidos y generar diversas emociones. Incluyen distintos elementos y expresiones culturales: orales, textuales, visuales, auditivas, sensoriales y rituales (González, 2015).

Además, en los museos se crean espacios de diálogo para las personas de cualquier edad. La interpretación de los públicos y la construcción de sentido se convierten en acciones pertinentes en la labor museística. Incluso, se brinda herramientas que una vez asimiladas por los visitantes, podrán utilizarse en otros espacios museográficos.

Es decir, la labor educativa del museo crea experiencias de aprendizaje, convivencia, diálogo e interpretación; para ello utiliza estrategias acordes a las necesidades de cada visitante, donde el enfoque se centra en el individuo, de ahí que se considera que las personas pueden involucrarse, observar, formular preguntas, mientras que el guía o mediador educativo del museo, le da respuesta a las preguntas e inquietudes del visitante o público y de



allí que se considera que el museo contribuye ampliamente a la educación y al desarrollo humano.

Para lograr esa integración museo-visitante-educación, se utiliza el lenguaje museográfico como medio de comunicación, “[...] lenguaje de objetos, espacios, ambientes e incluso sonidos [...] definitivamente, humano en su imprenta y lectura. El espacio como tal puede permitir o prohibir, invitar o censurar, bloquear o participar en los procesos de aprendizaje”. (García, 2014, p. 69)

Es importante acotar que a través del tiempo la participación que han tenido los museos en la educación pasó de ser un complemento de la instrucción escolar a un espacio educativo en sí mismo.

Zavala (2013), en su *Antimanual del museólogo*, señala que el paradigma tradicional reduce a los espacios museográficos al cumplimiento de una función secundaria, dependiente de los planes y programas de estudio de las escuelas oficiales, lo cual refuerza la esencia patrimonialista de los mismos, lo que deriva en la discusión sobre la tipificación del museo como lugar de educación no formal, en oposición a la escuela, considerada un espacio formal.

Como indica Da Milano (2001), en el actual proceso de globalización y rápidos cambios individuales, sociales, ecológicos, tecnológicos se requiere de respuestas inmediatas y los educadores de museos deben estar al tanto de estos procesos, monitorizar las sociedades y dar respuestas inmediatas, “construyendo modelos de educación y comunicación museística capaces de salvar las tradiciones pasadas, de contestar requisitos sociales actuales y promover un futuro mejor” (p. 24).

De hecho, a finales de los años sesenta se tuvo mucha preocupación por el destino y uso de los museos y esto produjo un intenso debate sobre la función de los museos, cuestionando los objetivos de estas instituciones y, al mismo tiempo, sus prácticas y métodos de trabajo tradicionales. Esto creó la aparición de nuevas formas de museos: de etnología e historia,



ecomuseos, centros de interpretación, museos locales, de arqueología industrial o parques arqueológicos (Landívar, 2019).

Igualmente, el ICOM aporta sus conocimientos y reconocimientos en el Comité de Educación y Acción Cultural (CECA), creado con el fin de reunir a especialistas en educación y acción cultural, promover el desarrollo de acciones educativas y culturales, establecer foros de intercambio, programar actividades, incentivar la investigación científica, divulgar el conocimiento, dar asesoría en temas educativos y cooperar con los otros comités a nivel internacional (Córdova, 2019).

En Ecuador, según Karen Jacome Directora Nacional de Museos del Ministerio de Cultura y Patrimonio, para quien “los esfuerzos en la programación y gestión que han tenido espacios culturales como el Museo Pumapungo en Cuenca, o el Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAAC), en Guayaquil” (El Telégrafo, 2016) han permitido que se incrementen las cifras de visitantes a estos espacios culturales.

De acuerdo a David Giambroni, gestor cultural y uno de los guías del Museo antropológico y de Arte Contemporáneo de la ciudad de Guayaquil, manifiesta que: “Los museos tienen el reto de recrear cada vez más nuevos motivos para que regresen los visitantes. Son espacios de Educación no formal y deben tener contenidos complementarios al pensum educativo para que haya flujo constante de estudiantes” (El Telégrafo, 2016).

Es decir, los museos son espacios que funcionan de manera complementaria a la educación formal, ya que poseen contenidos complementarios al pensum educativo y de una u otra manera, despiertan la curiosidad científica, proporcionando placer y alegría por descubrir algo nuevo en los distintos grupos de visitantes o públicos.

Sin embargo, por ser los museos centros de educación no formal, y a pesar de todos los intentos por involucrar a las comunidades, muchas personas no los visitan y los que lo hacen no necesariamente aprenden de los mediadores. Además, en muchos países, el papel



educativo no formal de los museos no se percibe, sino que se considera que debería estar conectado con la educación formal y es así como muchos usuarios pueden no ver su visita al museo como una experiencia de aprendizaje, aunque estén aprendiendo mientras disfrutan de la experiencia (Da Milano, 2001).

1.9. Programas Educativos del Museo Pumapungo

El Museo y Parque Ancestral Pumapungo, adscrito al Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, es un espacio abierto a todo tipo de iniciativas, proyectos y actividades culturales y educativas.

La Sala Nacional de Etnografía del Museo Pumapungo es un espacio museal vivo, interactivo y dinámico, donde los portadores de conocimiento se convierten en portavoces directos; en tal sentido, generan una ruptura respecto a las barreras propias de un museo distante, las que suelen impedir la percepción del lado humano. Para ello acercan al público a las nacionalidades étnicas y a los nuevos movimientos sociales (Landívar, 2019).

En el museo se actualizan los conocimientos de manera permanente y se revisan los documentos de consulta para ofrecer información veraz y actualizada; no se trata de ofrecer lecciones educativas, sino de que el público sienta y disfrute el recorrido; que se sensibilice sobre la importancia de valorar y respetar la diversidad cultural, pues no existen grupos humanos inferiores o superiores; las diferencias entre los seres humanos no deben marcar desigualdades debido a que todos somos iguales (Landívar, 2019).

El Museo Pumapungo, por medio del departamento educativo, tiende a realizar actividades alternas, las mismas que le permiten reforzar la información que transmite. De esta manera genera actividades pedagógicas, como: diálogos, debates y mediaciones educativas, todas ellas dirigidas a niños, jóvenes y adultos, siempre con la intervención de una mediadora educativa, quien forma parte de esta experiencia vivencial museística. Tiene como principal

objetivo el difundir información; no se trata solo de mostrar los objetos, sino de invitar al diálogo y de compartir experiencias desde los propios contextos personales (Manzano, 2018).

Actualmente, la Exposición Tsantsa desde la educación no formal se desarrolla por medio de visitas programadas, las que están respaldadas por mediaciones educativas.

Ilustración 4.

Representación - Tsantsa humana



Fuente: Imagen tomada del link: <https://www.wikiwand.com/es/Tzantza>

La mediadora educativa realiza de manera cotidiana acciones que permiten acercamientos a los públicos sobre los rituales y cosmovisiones; así como investigaciones desde la otredad que posibilitan la visibilización y el diálogo de pueblos, nacionalidades y culturas vivas (Vega, 2018).

A su vez, y teniendo presente que a veces puede descontextualizarse el objeto expuesto, se realiza un trabajo educativo que contempla las memorias y los saberes ancestrales que podrían ser víctimas de estereotipos, de folklorización y de prejuicios; es el caso del término «salvaje» aplicado a los indígenas y utilizado como herramienta de desvalorización (Vega, 2018).

Al inicio de la mediación, la educadora del museo plantea algunas interrogantes a los niños, jóvenes y adultos asistentes. Sobresalen las siguientes: ¿Qué tipo de justicia social



aplica tu pueblo o nacionalidad? Si las Tsantsas te resultan salvajes ¿qué te parecen los femicidios de este año? ¿Qué otros pueblos cortaban cabezas y por qué? ¿Cuáles son los principales problemas que tiene el pueblo Shuar actualmente? ¿Se hacen *Tsantsas* en la actualidad? ¿Cuáles crees tú que son los principales problemas de la selva?

Las interrogantes se presentan de manera contextualizada a partir de la realidad y acordes al tema de la exposición. Pueden ser o no respondidas. De esta manera se genera un debate que invita a reflexionar y re-pensar, quizá a eliminar algún estereotipo previo a la visita, sobre el objeto Tsantsa.

Para Vega (2018), la teatralización resulta una estrategia interesante a ser practicada con el público asistente. Se inicia de la siguiente forma: se invita a tres voluntarios para que representen el ritual y mito de la Tsantsa; el mismo que está conformado por los siguientes personajes:

- El *Wea* (Anciano de la comunidad).
- El *Tsankram* (hacedor de *Tsantsa*).
- La *Tsantsa* (o cabeza reducida) que pasará por todo un ritual. Si el público es femenino se explica por qué las mujeres no pueden ser una *Tsantsa* (Vega, 2018).

Ilustración 5.

Personajes de la Tsantsa: El Wea y el Tsankram



Fuente: Fotografía tomada por Lenin Pineda, el 7 de febrero de 2020

En tercera instancia, la mediadora realiza cortes en la exposición para ejemplificar los rituales con el cuerpo y la voz, durante las acciones que representan el cortar la cabeza o cambiar de participantes, induce a los contenidos y la forma de realización de las Tsantsas. Todo se acompaña con preguntas y risas. La dinámica cambia continuamente. El ritual se explica a través de acciones llenas de sumo respeto hacia el pueblo y objeto mostrados.

La exposición “Tsantsa en el museo”, en el caso del público infantil, presenta más dificultades. Si son niños muy pequeños no la visitarán, pero a aquellos que decidan asistir, se les plantea acciones previas a la observación, desarrollando preguntas de contexto, para conocer sobre los rituales y entender por qué existen las cabezas reducidas y para qué están en el Museo Pumapungo (Vega, 2018).

En cuarta instancia, entre los recursos didácticos y apoyos pedagógicos que la educadora del museo pone a disposición del público, habría que destacar los siguientes: el pizarrón didáctico, las tarjetas para crear imaginarios, el diálogo y las preguntas de contexto antes mencionadas. Elementos que permiten la interacción constante entre la educadora y el público visitante.



Vega (2018) agrega que, a lo largo del desarrollo de los ejercicios de mediación, se generan memorias, frases y comentarios que permiten analizar las maneras de como son vistas por los visitantes las tsantsas¹. También se permite recolectar, después de la visita, dibujos de los objetos del pueblo Shuar.

Resultante de las mediaciones educativas, surgieron varias frases por parte de los visitantes: “¡Qué hermosa cabeza!” “Es justicia social, como en la cárcel... ¡Mi papá está en la cárcel!”, “¡Pensé que eran más salvajes!”, “Los principales problemas de la selva son el tráfico de animales, la minería y las madereras, ¡las tsantsas no lo son!”, “Cuando matan los femicidas aquí no se dice nada”, “En Ecuador 72 femicidios al año ¿y los Shuar salvajes?” “Es una justicia mejor que la nuestra” “Pero, si en EEUU existe la pena de muerte hasta hoy” , “¿Siguen haciendo eso hasta ahora?”, “Es una idea muy profunda de la justicia”, “¡Las cabezas reducidas no son cabezas trofeo!”, “Ya no reducimos cabezas porque ahora ya se nace con la cabeza reducida” (jefe shuar), “Para tocar tsantsa o simplemente verla hay que ayunar e inhalar tabaco” (Jefe de la confederación Shuar).

Por otra parte, junto con el área de Curaduría Etnográfica se deberían gestionar fondos para seguir contribuyendo con el aprendizaje, esto mediante el juego y las artes; ello permitirá un acercamiento del Museo y sus colecciones a los públicos y sus realidades cotidianas.

Finalmente, Vega (2018) manifiesta que el trabajo de mediación es una fuente de investigación que, si es bien documentada por un equipo de comunicación, se vuelve un potencial interesante para el trabajo con comunidades y pueblos vivos; de esta manera el Museo se convertiría en la conexión con la comunidad, al mismo tiempo que la respeta y valoriza sus saberes.

¹ Una de las visitantes de la nacionalidad Shuar proveniente de la comunidad Tiink (Gualaquiza), expresó: “Yo soy Bertha Juep, hoy vi algo que nunca había visto en mi vida, por esa razón me voy contenta de haber visto algo nuevo” (Comentario después de la mediación, 14 de febrero de 2020).



Además, las preguntas planteadas durante la mediación podrían ser cuantificadas con el apoyo del área de Curaduría Etnográfica y otros departamentos; motivo por el cual es indispensable la presencia del museo en territorios *Shuar*, ello permitiría innovar didácticamente los contenidos generados. Por otra parte, la inclusión sería uno de los objetivos válidos para el replanteamiento de la sala y los contenidos de las *Tsantsas* en el Museo Pumapungo.

Capítulo II

COSMOVISIÓN SHUAR

“Este encuentro con la cultura shuar me ha llegado muy hondo, he experimentado un cambio en mis ideas..., acerca de la reducción de cabezas” (Frase anónima de uno de los asistentes a la mediación educativa desarrollada en el Museo Pumapungo, febrero de 2018).

Ilustración 6.

Miembros de la cultura Shuar



Fuente: Imagen del link:

<http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/367/1/REVISTA%20ILLARI%20N%C2%B03%2082-85.pdf>

Capítulo II

Cosmovisión Shuar

2.1. Idiosincracia de la cultura Shuar

2.1.1. Contexto histórico

El término *Shuar* significa "hombre" o "ser hombre", a esta cultura se la conoce popularmente como *jíbaros*, este último, no es aceptado por la comunidad Shuar, ya que ellos consideran como despectivo, cuyo significado corresponde a salvaje. La palabra fue una deformación del español, ya que los colonizadores pronunciaron xibaro o jíbaro en vez de Shiwiar (Landívar, 2012).

Los Shuar en sus cantos usaban mucho la palabra *Shiwiar* y en esas épocas de la conquista, para los españoles fue difícil pronunciar la sílaba *sh* por lo cual lo transformó en *X*; la sílaba *wi* la pronunció como letra *b* y terminó castellanizando a *Xibaros*. Con el paso del tiempo la palabra evolucionó hasta transformar la *X* en *J* y desde ahí se les conoce como jíbaros; cuyo sinónimo indica que son salvajes, indomables y terribles, quizá esto se deba, a que practicaban la reducción de la cabeza del enemigo y que en la guerra no pudieron ser dominados ni por incas, ni por españoles (Rosero, 1972).

En la actualidad, el verdadero nombre de esta tribu es *Shuar* y constituyen uno de los grupos étnicos más importantes de toda la región amazónica, lo que se debe en gran medida, a la práctica ancestral de reducir el tamaño de la cabeza humana de los enemigos, como un acto de justicia a través de una ceremonia llamada *Tsantsa* (Vallejo, 2010).

Históricamente, no se ha podido determinar con precisión desde cuándo se registra la existencia habitacional de los *Shuar* en la Amazonía. Este pueblo es completamente diferenciado de las demás nacionalidades étnicas del Ecuador, en cuanto a lengua, cultura y religión. Se presume que habitaron la región suroriental de la actual Amazonía ecuatoriana

siglos antes de la llegada de los españoles a América. Los pobladores de esta cultura han sido identificados en las provincias actuales de Morona Santiago, Zamora Chinchipe y en la parte sur de la provincia de Pastaza² (Vallejo, 2010).

Para conocer de manera resumida la historia de este pueblo, se seguirá a Coba (1993), uno de los mayores expertos sobre la cuestión. Dicho autor señala que las primeras incursiones a territorio Shuar se ejecutaron por parte de los Incas, quienes a mando de Huayna Cápac, en el año 1527, decidieron conquistar a los jíbaros de los Bracamoros, encontrándose con una poderosa resistencia, tenaz y vigorosa; así como con otras dificultades climáticas o de insalubridad. El propio Huayna Cápac dijo: “dejémoslos a estos rabudos, porque son indignos de ser nuestros súbditos” (p. 73); así fue como justificó su derrota el hijo del Sol y, a la vez, su evidente impotencia.

La primera incursión de los colonizadores blancos a territorio Shuar ocurrió en el año 1549, con una expedición conducida por Hernando Benavente, quien había entrado por Zuña hasta Gualaquiza. Con el tiempo, Juan Salinas de Loyola, en el periodo 1550 – 1560, funda las ciudades de Valladolid, Santiago de las Montañas, Logroño, Sevilla de Oro, Santa María de la Nieves y Jaén. En estas ciudades se encontraba el río Paute, Zamora y Upano, ricos en yacimientos de oro. Posteriormente, los españoles consiguieron la ayuda de los Shuar para la explotación de los yacimientos; empero, algunos habitantes se mostraron poco dispuestos a ello.

En 1598, la Corona Real Española exigió a los Shuar que tributaran en polvo de oro sus impuestos; estos últimos se sublevaron. Los jefes Kurrúba, Pincho, Chimbo y Palacali tomaron el mando. Se generó una terrible matanza en contra de las autoridades encargadas; se

² Durante la mediación educativa realizada en el mes de febrero el visitante Shuar, Ángel Utitaj, manifestó: “De acuerdo a la historia decimos que el pueblo Shuar es originario de América del Sur, de acuerdo a otros estudios, vinieron de Japón; alguno otro dice que vinieron de China; ahora no sé cual es la verdad, yo lo que únicamente digo que el pueblo Shuar es originario de aquí de América del Sur. Cuando llegaron los españoles conquistaron a todos los indígenas de Ecuador, pero menos al pueblo Shuar; pues eran muy fuertes, muy bravos” (Entrevista, 2020).



dio muerte al gobernador y a sus colaboradores más cercanos. Desde 1541 hasta 1892 se tornó complicado someter a los Shuar. Ello da muestra de un pueblo que no se doblegó fácilmente ante la dominación española.

2.1.2. Ubicación, geográfica, territorio y población

Cuesta (2013) señala que, los Shuar habitan entre las orillas de los ríos Santiago, Morona, Pastaza y a los dos lados del río Upano. En las provincias ecuatorianas de Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe, otros miembros han migrado a las provincias de la costa y la sierra de nuestro país. Los terrenos donde viven los Shuar, poseen una variada vegetación ya que tiene una favorable humedad con lluvias frecuentes y una temperatura que va desde los 18 a 35 grados. La vegetación túpida esta rodeada de ríos caudalosos, no existen vías de comunicación para el acceso a algunas de sus comunidades lejanas, por ello viven aislados de los demás centros poblados.

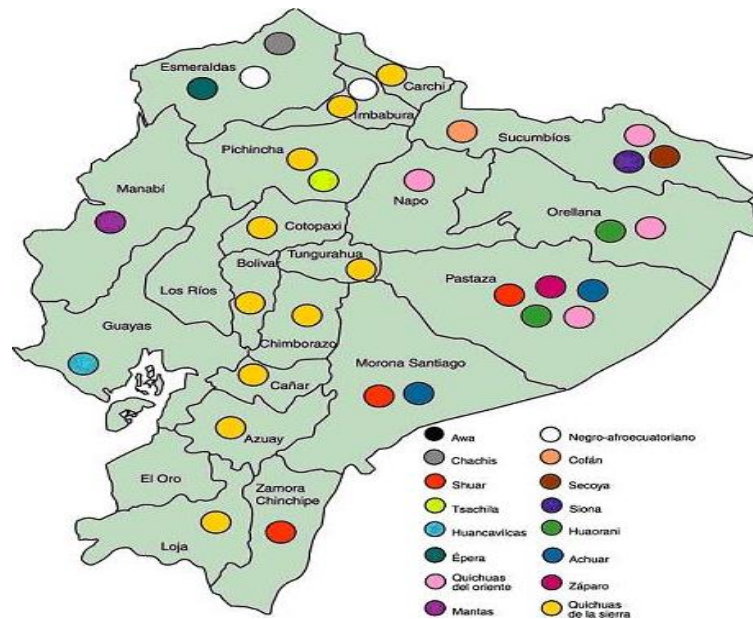
De acuerdo a Chiriap et al., (2012) la cultura Shuar se distingue por autodenominaciones que apuntan a las ubicaciones geográficas, es decir, a los lugares donde habitan. De estas se consideran las siguientes:

- La gente numerosa (*Untsuri Shuar*), asentada entre las cordilleras del Cóndor y Cutucú.
- La gente de las colinas (*Muraya Shuar*), ubicada en el Valle del río Upano.
- La gente de la planicie (*Pakanmaya Shuar*), que incluye a los Achuar, vive en la zona del Transcutucú.
- La gente de las desembocaduras (*Tsumu Shuar*) se ubica en los ríos Santiago, Morona, Zamora y Marañón.
- La extensión legalizada hasta el momento es de 718.220 hectáreas, mientras que 182.468 ha. se encuentran aún sin reconocimiento legal.

- Según estimaciones, en 1998 su población era de 110.000 habitantes y en la actualidad se encuentran dispersos, en 668 centros (pp. 28-29).

Figura 3.

Mapa de Ecuador. Ubicación geográfica de los Shuar



Fuente: Imagen tomada del link: <http://1.bp.blogspot.com/-4rLKBxPR2r8/UWwrIPxJ64I/AAAAAAAAAAY/FwENkSlxC2Y/s1600/etnias.jpg>

2.2. Definición de cultura

La cultura involucra una continua evolución en cuanto a las actuaciones de un grupo humano; comprende lo tangible e intangible como es: la vestimenta, alimentación, pensamientos, creencias y ritos.

No obstante, y tal como señala Benoist (Congreso Internacional para la Defensa de la Cultura, Niza), existen diversas interrogantes en cuanto al término, debido a que no es lo mismo hablar de la cultura que de una cultura, mientras que la defensa de la cultura no siempre coincide con la defensa de las culturas.

De hecho, la palabra cultura tiene sus raíces en la voz latina *cultura*: “Aparte de la idea del cultivo de las plantas, esta voz antigua ya incluía el germen del concepto moderno, pasando de la agricultura al cultivo de las facultades mentales mediante la instrucción” (Wright-Carr, 2012, p. 23).



En este sentido, el término puede interpretarse como el arte de sembrar, cuidar y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de llegar al conocimiento del mundo en el ser humano; esta interpretación relativa lleva a comprender la cultura en función al individuo, ya que es el producto del conocimiento y el desarrollo del hombre en lo personal, profesional, en lo físico y en lo espiritual.

De aquí que Krotz (2004), indica que:

La cultura es el elemento que distingue a la especie humana de todas las demás especies. Esto significa, que la cultura es tan antigua como la especie humana. Mejor dicho: las culturas humanas son tan antiguas como lo son los diferentes grupos humanos, etnias, y pueblos que forman la humanidad. (p. 13)

Igualmente, al hablar de cultura se hace referencia a un proceso de aprendizaje, donde se dan las dos partes del saber: aprender y transmitir conocimientos a través de la lengua, símbolos diversos, comportamientos, etc. Además, toda cultura se compone de una amplia gama de situaciones, hechos que han ido conformándola a través de los siglos y que han dejado su impresión en ella por medio del arte, la literatura, la religión y el contacto con otras culturas, entre otros aspectos relevantes.

La cultura, a criterio de Monfort (2011), debe ser concebida como un fenómeno de alta complejidad, siempre variable, que se caracterizaría por modificar las conciencias. Incluye saberes, cosmovisiones, creencias o prejuicios, destrezas y costumbres de una sociedad. Por su parte, la identidad es una categoría en la que convergen ciertos conceptos: cultura, normas, valores, estatus, socialización, educación, roles, clase social, territorio/región, etnicidad, género, medios, etc., (Giménez, 2004). Identidad y cultura son conceptos inseparables, al punto que la primera solo puede formarse a partir de las distintas culturas y subculturas.

La identidad, tal como señala Giménez (2010), alude a la idea respecto a quién se es y quiénes son los demás; refiere a la representación propia en relación a los otros. Conlleva a



realizar comparaciones entre individuos con la finalidad de identificar similitudes y diferencias. Al momento de percibir cercanías entre los individuos, se llega a inferir que estos comparten una misma identidad.

Con el propósito de fortalecer la identidad nacional se creó el Sistema Nacional de Cultura que tiene entre sus objetivos básicos:

[...] el proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales; incentivar la libre creación artística y la producción, difusión, distribución y disfrute de bienes y servicios culturales; y salvaguardar la memoria social y el patrimonio cultural, garantizando el ejercicio pleno de los derechos culturales. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, p. 8)

2.3. La cultura Shuar

Ecuador es un país intercultural, donde todas las culturas tienen los mismos derechos constitucionales y la integración justa es únicamente la que consta como producto de una armonía entre comunidades. El desarrollo de una comunidad estaría, a criterio de Ayala (2011), íntimamente relacionado con la cultura; en ello intervienen distintos aspectos sociales, como formas de expresión e identidad propia. Se parte de: conocimientos, costumbres, vestimenta, educación y saberes ancestrales (Ayala, 2011).

Entre estas culturas se encuentran los Shuar, quienes, a criterio de Vallejo (2010), serían dueños de un gran bagaje cultural, cuyo centro es la selva amazónica. Además de esto poseen una amplia mitología, donde se incluyen auténticas historias sagradas que dirigen su accionar. La historia de este pueblo está fraguada de esfuerzos y de ilusiones postergadas, además de errores costosos, de una demanda por ser reconocidos y de la evolución de su propia cultura al calor de las misiones. Los Shuar, durante el siglo XVI, perdieron gran parte de sus territorios y fueron objeto de una agresiva colonización cultural, de discriminaciones raciales, económicas y políticas.

En la actualidad las nuevas generaciones se aíslan y sienten vergüenza de sus raíces y ancestros, esto induce a vivir una pérdida de identidad étnica; están sometidos a una aculturación inmediata y, por ende, a la probable desaparición de este pueblo mítico, salvo en casos excepcionales (Pillacela, 2011).

En este contexto Pillacela (2011), agrega que:

La agresiva contaminación del agua, aire y el suelo amazónico³; se ha agravado más en los últimos años con la ingerencia continua de las diferentes compañías mineras foráneas, que extraen metales o minerales del suelo o subsuelo oriental, sin precautelar el entorno natural ni el debido respeto a los pueblos autóctonos. Esto ha ocasionado una abrupta pérdida de la identidad del pueblo Shuar (p.16).

Ilustración 7.

Minería a gran escala - comunidad Tundayme



Fuente: Imagen tomada del link: <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/tundayme-el-despojo-minero-avanza>

Ante esta situación, los Shuar desarrollan una conciencia étnica y proceden a organizarse en centros, asociaciones y federaciones; se considerarán un pueblo oprimido y, por tanto,

³ Ángel Utitaj, uno de los visitantes Shuar, menciona: “Los problemas de la selva son la exterminación de medio ambiente y la contaminación por parte de las compañías, estas traen eso, van acabando todo: la tierra, la selva; ahí existe contaminación del agua. Mientras que el pueblo Shuar no era así; acabé de decir que vivió de la caza y la pesca, hacía trabajos medidos, no mataba a los animales por gusto. Nosotros cuidamos nuestro bosque, no tálamos como quiera, si hay que usar el aprovechamiento de la madera, calculamos. Hay que también calcular lo que se va vender. También hay algunas compañías que se están concesionando en territorio shuar, el gobierno también ha permitido, eso es el maltrato a la selva” (Entrevista, 2020).

exigen el reconocimiento político de sus derechos vulnerados, al tiempo que buscan no perder su idiosincrasia y mantener su cultura (Vallejo, 2010).

2.4. Características de la Cultura Shuar

La etnoeducación Shuar, desde su pensar filosófico, permite orientar a los niños, niñas y adolescentes en su desenvolvimiento personal, esto con el fin de formar el carácter y la personalidad, consolidando así la formación de nuevas parejas en el futuro, a través de aprendizajes y valores propios de su cultura⁴ (Mashinkias, 2012).

Ilustración 8.

Casa Shuar



Fuente: Imagen tomada con base a los aportes de Landívar (2012, p.9)

De acuerdo a Mashinkias (2012), dentro de la etnoeducación Shuar existe un sinnúmero de características, las que se relacionan con:

- ✓ Los saberes y conocimientos son dados por seres mitológicos, cuya educación práctica se evidencia por medio de los ritos, celebraciones, artesanías, música, danza y arte literario.

⁴ Según Chiriap et al., (2012) la casa o *jea* Shuar: Es un espacio construido por el hombre, sin romper el equilibrio de la selva. Al despejar el área poblada de árboles, es necesario invocar al *shakaim*, dueño de la selva. La casa es un microcosmos inserto en el macrocosmos de la selva. Tiene forma ovalada y está orientada de este a oeste, siguiendo la dirección solar. El *ekent* se ubica en el este, en dirección a la selva, fuente de la vida salvaje, donde se cultiva la huerta familiar y se crían los animales domésticos cerca de las fuentes de agua desde donde las mujeres se proveen del líquido de consumo. El *tankamash* está en el oeste, conectando con las rutas de la comunicación interfamiliar e intercomunitaria, y con los sitios estratégicos para la comunicación y la guerra. (p. 118)



- ✓ En relación a la constitución de parejas, esta se da por medio del consentimiento de los progenitores y se inicia cuando la hija ofrece comida y bebida al futuro esposo.
- ✓ Su alimentación es variada y nutritiva, su dieta se da a través de: frutas silvestres, carnes de cacería, pescado, palmito, sapos y gusanos comestibles.
- ✓ La educación de los niños hasta los dos años de edad, es de entera responsabilidad de su progenitora; posteriormente, si el niño es varón se harán cargo de su educación su padre, abuelo o hermano mayor y si es el caso de una niña las encargadas serán la madre, abuela o hermana mayor.
- ✓ Una de las características más importantes para el pueblo Shuar, es la oralidad, que es transmitida -por medio de narraciones mitológicas e historias propias- de los adultos a los jóvenes o niños.
- ✓ Otra de las características fundamentales es que la educación empieza dentro del entorno familiar y se transmite a través de sus progenitores con prácticas diarias que se relacionan con los valores, comportamientos y formas de actuar acordes a la división de roles y el trabajo según el género.
- ✓ Para la cultura Shuar todos los aprendizajes son entendidos como un cambio de actitud y de mentalidad y se dan por medio de roles de los abuelos, padres y la familia ampliada (pp. 27-45).

Malacatos y Ojeda (2010) mencionan que, esta cultura se caracterizó por no poseer una estructura social; el poder político y religioso lo tenía el Chaman y sólo se nombraba un jefe en casos de guerra. En el pueblo Shuar la familia es ampliada, está emparentada por lazos consanguíneos, ya que se ejerce la poligamia. En tal sentido, la valentía del hombre, está dada por sus cualidades como trabajador, cazador y guerrero, así como por la honradez; se logra de esta manera tener más de una esposa o mujer. Los ancianos o futuros suegros, evaluaban las cualidades y eran quienes daban el consentimiento de la unión. También practicaban el

levirato, que consiste en que, en caso de quedar viuda la mujer esta se casaba con un hermano del esposo muerto.

Ilustración 9.

Familia Shuar



Fuente: Imagen tomada del link: <https://conaie.org/2014/07/19/shuar/>

Actualmente son escasos los varones que tienen más de una esposa, práctica que ha quedado reservada para los antiguos guerreros y chamanes⁵. La tendencia actual es hacia la unión monogámica y exógama; es decir, con una persona de otro grupo. Sin embargo, la familia constituye el centro social, cultural, económico y político más importante para los Shuar (Malacatos y Ojeda, 2010).

⁵ El *uwishin* es el hombre que está especializado en curaciones, por ser el conocedor de todas las plantas medicinales y alucinógenas. El saber chamánico o *uwishin* cumple un importante papel en la construcción del imaginario shuar (Chiriap et al., 2012, p. 168). Se cree que él posee unas flechas invisibles con las cuales causa maleficios, enfermedades y muerte a sus enemigos, la creencia de los Shuar es que nadie muere por muerte natural, sino por matanzas, en la guerra y/o por un maleficio de un brujo enemigo (Rosero, 1972).

Ilustración 10.*Chamán o Uwishin Shuar*

Fuente: Imagen tomada del link: <http://www.tsunki-chiriap-ayahuasca.org/>

El mundo espiritual de esta cultura alude, en gran parte, a la Madre Tierra, debido a que se encontraban con una selva misteriosa y con una floresta llena de peligros. El *Shuar* concibió a la naturaleza como un conjunto de seres vivos, a quienes atribuyó un alma racional, con el fin de dialogar y poder comunicarse con su entorno. Así, pudo conversar con las plantas, animales y elementos de la selva como si estos estuvieran vivos. “Para convivir en paz, debía no solo respetar los derechos de los hombres sino también los derechos de las plantas, de los animales y demás elementos naturales que él creía vivos” (Cuesta, 2013, p.16). Destruir la naturaleza era considerada una falta grave, que debía justificarse y repararse, con ritos propios para la ocasión.

2.5. La cultura Shuar en la actualidad

En la actualidad los jóvenes Shuar están perdiendo su cultura, han abandonado muchas tradiciones como son: la indumentaria tradicional y la pintura facial permanente que se realizaba con humo de copal (con marcada diferenciación entre las niñas y las mujeres adultas); además, hoy usan muy poco el idioma nativo, influenciados por la cultura occidental, lo que, de hecho, es algo que sucede en muchas otras culturas (Landívar, 2019).



Además, están perdiendo el orgullo por sus ritos y tradiciones, algo que poseían sus antepasados, sus abuelos, sus padres, quienes hablaban de sus hazañas bélicas y su participación en el rito de la *Tsantsa*.

En los últimos años la cultura *Shuar* ha venido sufriendo procesos de aculturación, esto a raíz de la reforma agraria de los años 60 que se dio en Ecuador y en la que se ocuparon zonas, supuestamente, “baldías”; la realidad es que éstas siempre estuvieron habitadas. Con ello se dio una masiva migración interna, lo que produjo un choque cultural entre mestizos y Shuar (Gutiérrez, 2013).

Los elementos que más han intervenido en este proceso de aculturación son: la religión con su sistema de creencias y ritos, la lengua, la alimentación, la indumentaria, la diversión, la música, la educación, las congregaciones religiosas y ONG’s extranjeras llegadas con la población mestiza. Esto ha provocado que la gente Shuar desvalore su propia cultura e, incluso, que reniegue de los nombres de sus antepasados (Gutiérrez, 2013).

En el siglo XXI esta aculturación continúa y se relaciona con el denominado “desarrollo lineal” que se ha fundamentado bajo criterios de civilización, progreso, riqueza, modernidad y globalización. Concepciones que han sido puestas frente a esta comunidad indígena del sur de la Amazonía, para desvalorizarlos con el término “primitivos” o “salvajes” (Calapucha, 2012). Se les ha llegado a considerar una traba para el desarrollo, y de este modo, se les ha convencido de aceptar patrones culturales occidentales que poco tienen que ver con su cultura, lo que les ha llevado a desistir de sus elementos constitutivos como pueblo: tradiciones locales, costumbres, historia propia y uso del territorio, entre otros.

La invasión de la modernidad en los estamentos culturales de la Amazonía está suplantando el imaginario del pueblo Shuar y afectando los patrones de usos de espacios como: selva, ríos, playas y cascadas; lugares sagrados para este pueblo milenario que



continúa siendo constantemente amenazado y destruido, a través de las grandes concesiones mineras, madereras y petroleras.

En tal sentido, el desarrollo lineal ha amparado un conocimiento devastador para con los seres humanos, a quienes ha transformado en un objeto a ser utilizado por la clase que mantiene el poder. Es decir, “en esta concepción no cabe la comunidad como fuente de inspiración y realización de la vida o ‘vida hermosa’, sino que es vista como el eje oscuro de las contradicciones que impiden el progreso y la modernidad” (Calapucha, 2012, p. 39).

En esta misma línea, la globalización no solo homogenizaría e integraría a las culturas, sino que también generaría procesos de estratificación, segregación y exclusión, lo que suele considerarse como una expansión del capitalismo post-industrial, gracias a lo cual se unificaron empresas productivas (mineras transnacionales, madereras y petroleras) y sistemas financieros (García, 2012).

No obstante, esta unificación no produce congruencias sino, por el contrario, territorios con distribución desigual de bienes, además de migraciones masivas y mercados elitistas. Así, las formas innovadoras de representar lo local son desafiadas por la movilidad incesante que se produce al querer las comunidades pertenecer a otra elite o cultura y desplazarse a otros lugares, de allí que es cada vez más difícil definir lo local por los diferentes hábitats que se entrecruzan.

Por otra parte, se tiene el problema de la educación formal ya que muy pocas veces se aplica la LOEI y su reglamento, en cuanto a la interculturalidad y plurinacionalidad, y muy pocas veces se aplica el renglón de identidades culturales, que garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural. Por último, pocas veces la educación nacional e indígena van a la par (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016).

Es así que, desde el sistema educativo vigente, a los habitantes pertenecientes a estas culturas se les enseña sobre otros mundos y otras culturas, por lo que poco a poco el Shuar se acostumbra a utilizar la lengua y el conocimiento nacional y no el regional.

Al ser contexto en el que se desenvuelve el pueblo Shuar, la etnoeducación surge como una reivindicación este el de esos conocimientos y la identidad cultural, puesto que permite de-construir lo aprendido y repensar desde lo propio, las formas de vida, lenguaje, tradiciones y costumbres, afectadas por el proceso de “colonización” nacional y extranjera.

2.6. Costumbres y tradiciones de los Shuar

Las costumbres y tradiciones de los Shuar giran alrededor de sus creencias ancestrales y, por lo tanto, han consolidado una sabiduría que se trasmite de los adultos hacia jóvenes o niños, un conocimiento adquirido a través de una educación informal como lo menciona (Lloret, 2017). La cual debería respetarse y revalorizarse, ya que en casi todas sus manifestaciones están presentes el hombre y la naturaleza como fuentes de interacción.

Según Ortiz, Álvarez y Pogo (2012), la sociedad Shuar se fundamenta en la unión familiar, la cual es considerada una organización social que posee un gran acervo de riqueza cultural y religiosa, íntimamente relacionada con el respeto al medio ambiente.

Ilustración 11.

Organización social Shuar



Fuente: Imagen tomada del link: <https://www.inredh.org/index.php/noticias-inredh/actualidad/1201-pueblo-shuar-arutam-dice-no-a-procesos-de-consulta-sobre-mineria-y-extractivismo?tmpl=component&layout=default>

Las costumbres principales parten de la sabiduría ancestral, a la que ellos consideran el conocimiento esencial que engloba: valores, educación y aprendizajes. Estos saberes son altamente especializados; surgen del paso del tiempo y de las vivencias diarias, que son heredados y transmitidos de generación en generación, con el propósito de que se mantengan y que, de este modo, perdure la armonía y el equilibrio entre el hombre y la naturaleza.

En relación a sus costumbres alimenticias, desde hace tiempos inmemoriales la pesca ha sido una fuente vital de provisión de alimentos, a la vez que ha servido de medio de subsistencia de los pueblos amazónicos. Para ello, han implementado métodos y técnicas a través de la conservación y valoración del recurso pesquero, con el único fin de mantener la armonía con el medio y el respeto al derecho de coexistir entre el hombre y el ambiente (Ortiz et al., 2012).

Ilustración 12.

La pesca con arpón



Fuente: Imagen tomada con base en los aportes de Chiriap et al., (2012, p. 186).

La pesca y la caza son actividades que han permitido a los miembros de la cultura Shuar proveerse de alimentos de manera segura⁶. La pesca es una de las actividades colectivas en la

⁶ El Shuar conoce las técnicas de pesca que Tsunki le enseñó, también las épocas de pesca: cuando los peces remontan agua arriba, desde las desembocaduras, en la época de lluvias, se pescan bochachicos, bagres pequeños, peces blancos en ríos pequeños; las carachamas o carachas se pescan en época de verano, cuando se adhieren a las piedras y depositan sus huevos; esta es la época de la pesca con barbasco en los ríos grandes y

que participan hombres y mujeres; cada uno cumple tareas independientes. Los hombres sacan barbasco, lo machacan y lo lanzan al agua; las mujeres proveen de alimentos y chicha a los varones, al tiempo que recogen los peces de las trampas previamente colocadas. En relación a la cacería, esta es una labor propia de los hombres, aunque es la mujer quien lleva los alimentos para la jornada de caza.

Entre los artefactos u objetos para la caza están: lanzas, bodoqueras o escopetas, estas últimas debido a que en la selva se pueden enfrentar a cualquier peligro o, simplemente, porque les ayudarían a cazar algún animal que se encuentre en el camino. También sirven para la protección de la mujer y del hogar⁷ (Chiriap et al., 2012; Ortiz et al., 2012)

Ilustración 13.

Escopeta: Instrumento de Cacería



Fuente: Imagen tomada del link: <http://www.diegoazquetabernar.com/html/reportajes/013000.htm>

pequeños. El Consejo de Territorio Shuar Arutam (CTSHA) estableció que la pesca con barbasco se realice cada cinco años, siempre que haya abundancia de peces; además, la pesca debe hacerse en cantidades suficientes para satisfacer las necesidades de la población. Por ningún motivo se permite la pesca con dinamita, porque altera el sistema ecológico / piscícola (Chiriap et al., 2012).

⁷ Según el CTSHA, el Shuar conoce las técnicas de cacería; cada familia tiene asignada su extensión territorial zonificada para diferentes usos. Para la cacería se asigna una mayor extensión de tierra con bosque, porque allí se desarrolla y se mantiene la vida de las especies animales. Pero se diferencian las zonas por cacería menor y mayor, y frente a la zona de cacería familiar hay zonas para la cacería comunitaria que se lleva a cabo cuando hay alguna festividad o acontecimiento comunitario. Cada familia planifica la cacería, tomando en cuenta la conservación de los animales que se encuentran en peligro de extinción. Durante la época de reproducción y carestía, en tiempos de lluvias, se prohíbe la caza de estos animales. Al contrario la época de chonta (*uwi*), temporada de abundancia, es la más propicia para la cacería, pues en ella las plantas cargan los frutos de los que se alimentan los animales y los seres humanos (Chiriap et al., 2012).

Para Chiriap et al., (2012), otras costumbres están relacionadas con los roles del hombre y la mujer, y con base en los espacios y actividades de la casa. Tienen que ver con dos lugares:

El primero, se refiere al *Tankamash*, lugar donde los varones guardan los objetos elaborados como: artesanías, asientos, coronas y armas. El ingreso de las mujeres se permite únicamente para que brinden comida y chicha a los hombres o visitantes.

El segundo, compete al espacio de las mujeres y es conocido como *Ekent*, un lugar donde está la cocina y los objetos que ellas elaboran como artefactos de arcilla o barro y las changuinas fabricadas por los hombres. El ingreso de los varones se permite solo para dejar la leña o aquellos productos conseguidos por medio de la cacería o la pesca.

Ilustración 14.

Rol de la mujer Shuar



Fuente: Imagen tomada del link: <https://www.elcomercio.com/tendencias/indigenas-arcilla-artesantias-pastaza-intercultural.html>

En lo que respecta a las mingas, son los varones quienes realizan los trabajos más duros: rozar, desmontar árboles y cargar leña. Las mujeres se dedican más a las siembras, a la limpieza de las huertas y a las actividades de cocina.

Una de las costumbres fundamentales es la agricultura, pues para la población Shuar significa el sustento diario para sus familias. Ella permite a sus integrantes cumplir distintos roles de trabajo. Según el género, se está destinado a determinada actividad.

Los Shuar siempre practicaron la agricultura itinerante, técnica de cultivo rotativo realizada a través de la roza o la quema. Esto no tiene nada que ver con el nomadismo. La tierra en esta zona es fértil, pero los habitantes de la comunidad Shuar cambian de lugar o espacio para iniciar nuevos cultivos, debido a que la riqueza orgánica se agota, de modo que la dejan descansar por un tiempo con el propósito de volver a cultivar (Rosero, 1972; Cuesta, 2013).

Los productos obtenidos por medio de los diferentes roles, según Chiriap et al., (2012), son: frutas silvestres (granadilla, aguacate silvestre, fruta de palmera, zapote, caimito, pitajaya); frutas cultivadas (naranja, mandarina, papaya, caña, guabas, naranjilla, piña, chonta), choclos, plátanos, camote, yuca, maíz, maní silvestre, añango, entre otros.

Ilustración 15.

Planta de yuca

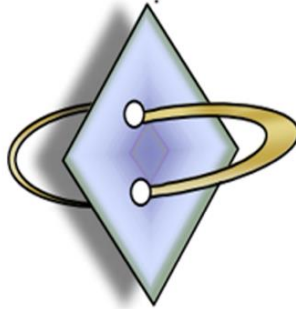


Fuente: Imagen tomada con base en los aportes de Chiriap et al., (2012, pp. 351-352).

Existen costumbres a nivel recreativo entre los niños y niñas Shuar, juegos que ayudan a desarrollar la motricidad fina y gruesa, la puntería, la creatividad, las destrezas psicomotrices, manuales y la concentración mental; también el equilibrio, la simetría y el desarrollo de las destrezas motoras de los dedos, manos y piernas. Tales juegos son: el zumbador (*wésham*), el juego del disparo (*taketak*), el juego del trompo (*werenk*), el canuto (*nanku*), la arcilla (*nuwe*), que consiste en la elaboración de diferentes objetos; y, por último, el arco (*tishimiuk*) (Chiriap et al., 2012).

Ilustración 16.*Juegos de los niños y niñas Shuar⁸*

WÉSHAM (zumbador)



Taketak o Chinkian: Juego del disparo



WERENK: juego del trompo



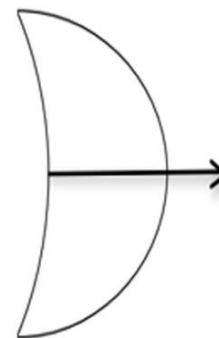
Nanku - Canuto



Nuwe - Arcilla



Tishimiuk - Arco



Fuente: Imagen tomada con base a los aportes de Chiriap et al., (2012, pp. 136 - 139).

Finalmente, es importante referir al baile festivo de los Shuar: la danza. En su estructura se observa la combinación de aspectos y seres mitológicos con elementos de la naturaleza (ríos, cascadas, flora y fauna) y la vestimenta para estos casos, incluye adornos corporales que

⁸ Apuntan Vacacela y Albuja (2019) que el juego representa a la vida: los infantes cuando juegan simulan lo que observan y lo que experimentan, al tiempo que procesan, por medio de aquellos, “sus nuevas y viejas experiencias, afianzando sus creencias, personalidad e inteligencia” (p. 156).

aportan un rico colorido a la coreografía de las danzas. De igual manera, se fusionan con el arte y la poesía, con representantes de su propia cultura, como es el caso de Raquel Antún y María Sharupi (Landívar, 2019).

Ilustración 17.

Danza Shuar



Fuente: Imagen tomada del link: <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/intercultural/1/ritos-y-fechas-que-celebra-el-pueblo-shuar-en-morona-santiago>

2.7. Conceptualización de la cosmovisión Shuar

El término cosmovisión se compone de dos palabras: ‘cosmo’ y ‘visión’. Cosmo significa mundo; la otra palabra, ver o mirar. Por tal motivo, se entenderá como mirar y ver el mundo de una manera particular. Es decir, la cosmovisión es la forma de entender el mundo e implica la forma de ver la naturaleza, la forma de ver al otro y la forma de verse a sí mismo (Illicachi, 2014). La cosmovisión se orienta al orden cósmico de la vida y la forma de ver el orden del universo por parte de las comunidades o pueblos pertenecientes a una nacionalidad como es el caso de la cultura *Shuar*.

Según Calapucha (2012), la cosmovisión es interna y externa; se ve reflejada a través del pensamiento, los sentimientos y el conocimiento; es lo que una persona entiende, interpreta y



comprende, es decir, la visión que los miembros de la comunidad tienen de sí mismos, de su vida social y de su mundo externo.

Según Vargas (2008):

La cosmovisión es sucintamente la concepción que un grupo social tiene de su cosmos, es decir de su entorno natural y social inmediato (...) surgió la cosmovisión como representación estructurada que los pueblos tradicionales tienen y combinan de manera coherente en nociones sobre el medio ambiente sobre su hábitat y sobre el universo en que sitúan la vida del hombre. (p. 108)

Dentro de esta perspectiva, para la cosmovisión Shuar el mundo fue creado por Ayumpum; tal creación se basa en mitos cosmogónicos y etiológicos que permiten explicar la razón de ser de las cosas. Arutam, su máximo protector, se manifiesta a los Shuar de diversas formas: por medio de *Etsa* (hombre) y de *Nunkui* (mujer), los cuales determinan los roles al interior de esta cultura (Mashinkiash, 2012).

Por su parte, la educación Shuar empieza con la familia y se transmite a través de sus progenitores por medio de las prácticas diarias, las que son aprendidas por los niños y adolescentes, a quienes se los educa para la vida y para mantener el equilibrio entre el hombre y la naturaleza. De este modo se sustentan los principios y valores fundamentales propios.

Para ello el Shuar utiliza la pedagogía del Arutam. Durante el nacimiento del niño, a través del ritual del zumo de tabaco o floripondio administrado por vía oral, se busca que el infante reciba la protección y la fuerza de estas plantas. En la adolescencia, se busca que consiga su propia identidad, para lo cual se lleva al joven a la cascada (*tuna*). Un guía (*wea*) dirige el rito de ida y vuelta. Llevan muy poca comida. El joven, al lograr su objetivo, demuestra firmeza, valentía y decisión; luego, mantiene en secreto la experiencia vivida con el Arutam (Mashinkiash, 2012).



Los aprendizajes se sostienen a través de los roles asumidos por los abuelos, los padres y la familia ampliada.

- Un líder de confianza, con respeto y autoridad moral, el cual posee poderes sobrenaturales de Arutam.
- Aquel que garantiza una vida plena familiar, personal, comunitaria digna y armoniosa.
- La familia ampliada, que se encarga de dar seguridad, salud, educación y crecimiento integral sano al individuo, en caso de muerte de los progenitores (Mashinkiash, 2012).

Las comunidades Shuar tienen una variedad de dioses, representados en plantas, animales, ríos y demás elementos naturales. Sus mitos generan enseñanzas, determinan roles sociales: es el caso de Nunkui, que enseña a las mujeres, y el de Shakaim, Tsunki, Ayumpum y Etsa, que enseñan a los hombres. El gran Arutam es el dios principal, el más grande benefactor y quien ayuda a los Shuar en toda circunstancia. Espíritu antiguo o envejecido que también ofrece protección y auxilio (Pillacela, 2011; Cuesta, 2013).

La comunidad Shuar está conformada por hombres y mujeres sumamente espirituales, quienes a través de los tiempos han sabido mantener su cultura y su idiosincrasia por medio de ritos y mitos. En la actualidad, con el llamado “desarrollo lineal” y en complicidad con el gobierno estatal, esta cultura está siendo invadida, amenazada y destruida, lo que le genera una incertidumbre total respecto a su forma de vida, religiosidad y cosmogonía.

2.7.1. Mitología Shuar: función e importancia.

Oyaneder (2003) ha señalado que, la función del mito es dar a un miembro de la comunidad una visión clara de las cosas y de sí mismo; mientras que la función esencial del mito es dar respuestas de lo que las cosas y los seres humanos son. El mito, en su origen,



sería el resultado de los esfuerzos de los primeros humanos para formalizar la realidad como un todo coherente y con un sentido determinado.

Ahora bien, el mito vigente o reinante no es simplemente el relato ni su contenido simbólico, sino que permite ser vivido e incluso ir más allá, esto es, otorgar sentido a ese vivir. En otras palabras, cualquier mito que tenga vigencia integra al individuo participante por medio de un sinnúmero de creencias; de tal manera, generando puntos de referencia necesarios, como para que la vida tenga sentido, ubicándose en relación a ellos. La importancia del mito radica en que ha atravesado por las diferentes fases de la historia de las comunidades, de ahí que surja como una memoria colectiva inconsciente y transmitida de unos a otros a través del tiempo (Rivas, 2019).

El mito se justificaría por medio de ideas sobre el universo, sobre los roles de las personas, respecto a la relación con el medio ambiente y con relación al funcionamiento de la mente y los afectos humanos. Igualmente, los mitos son narrados, pintados o bailados, con lo cual se enriquece el imaginario colectivo y se interpreta la naturaleza, al tiempo que se favorece la convivencia de los seres humanos.

Por su parte, Chiriap et al., (2012) manifiestan que los mitos registran hechos significativos para la cultura Shuar. Revelarían una historia progresiva y funcional, representada por el churo (*tsuntsu*). Se diferencia un punto de partida y las subsecuentes instancias de desarrollo, acordes al espacio y tiempo. Los símbolos dan sentido con referencia al desarrollo de la racionalidad desde el contexto. Cada tramo es una actuación concreta de Arutam, cuya presencia, asegurada por la capacidad organizacional de la mente, se explica en el accionar concreto de la cultura o pueblo Shuar.

2.7.2. Personajes de la mitología Shuar.

Desde la cosmovisión Shuar, el mundo fue creado por Ayumpum. Dicha creación se basa en mitos cosmogónicos y etiológicos, que permiten explicar la razón de ser de las cosas

(Mashinkiash, 2012). Por ello, los seres mitológicos son agentes educadores que se caracterizan por ser modelos simbólicos de conocimientos; estos son:

- Arutam, el máximo protector⁹; se manifiesta a los *shuar* de diversas formas: por medio de Etsa (hombre) y Nunkui (mujer), quienes determinan los roles en la sociedad de esta cultura.
- Nunkui, quien conoce de horticultura y alfarería; representa a la mujer.
- Shakaim, quien proporciona conocimientos sobre el trabajo diario.
- Tsunki ofrece conocimientos sobre la vida en sociedad, la pesca y el *uwishin* (shamanismo-sanaciones).
- Etsa posee conocimientos sobre la construcción, la caza y la artesanía.
- Ayumpum, que abarca los conocimientos de la guerra (Mashinkiash, 2012).

Ilustración 18.

Arutam, el Dios Shuar



Fuente: Imagen tomada del libro “Bestiario Amazónico” Cabrera y Cabrera (2018, p. 88).

⁹ Ángel Utitaj, visitante Shuar a la exposición, manifestó: “Invocar al Arutam es orar, para nosotros él es nuestro creador y como es un ser poderoso le pedimos que nos dé fuerza, defensa de la persona, de su familia, que nos proteja. Había Arutam bueno y Arutam malo o diablo Iwianchi; al primero se le pide que proteja, que defienda a la familia o a los hijos, que dé fuerza, que proteja de la malicia que viene de otras personas, este era Dios; Al segundo también se le pide la misma cosa. Arutam quiere decir padre eterno; *arut* proviene de la palabra “antiguo” (Entrevista, 2020).

2.8. Ritos y celebraciones

Las celebraciones de los Shuar están fundamentadas en sus creencias religiosas y curativas ancestrales y de allí que son variadas. Entre las celebraciones se tiene a las siguientes: la fiesta de la chonta, la fiesta de la ayahuasca, rito de la cascada sagrada y el rito de la culebra.

La fiesta de la Chonta (*Uwi ijiamrutai*), cuyo nombre se debe a una palmera de madera negra muy dura con espinos, de frutos comestibles, se celebra entre el mes de diciembre y enero, en agradecimiento al dios Arutam por la abundancia en los productos y la alimentación que brinda al pueblo. En este periodo es cuando los animales silvestres se reproducen más, los árboles dan sus frutos y la tierra genera mayores productos¹⁰ (El Tiempo, 2017).

Ilustración 19.

Fiesta de la Chonta



Fuente: Imagen tomada de link: <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/cultura/7/fiesta-de-la-chonta-y-sus-ochoritos-ancestrales>

La ceremonia comienza con la recolección del fruto maduro; los hombres van adelante arrancando los gajos y detrás, las mujeres recogiendo los en sus chankin (changuinas, cestas, canastos). Culminada la etapa de recolección de la chonta, se procede a cocinarlas y a ser masticadas por todas las mujeres presentes, mientras ellas van contando sus vivencias diarias.

¹⁰ La generosidad del bosque hace que la época de *uwi* los árboles den abundantes frutos comestibles; esta época de recolección no es aprovechada únicamente por los seres humanos, sino también por los animales. Para proteger la sustentabilidad, está prohibido tumar los árboles frutales con el fin de recolectar frutos; también se prohíbe romper o desgajar las ramas con frutos. Los frutos que no se dan en una finca o un huerto pueden ser recolectados en las áreas comunitarias destinadas para tal fin (Chiriap et al., 2012, p. 205).



Después de masticadas, se preparan con agua y las dejan reposando en recipientes tapados con hojas. Mientras las chontas se dejan en remojo, todos los presentes se van a preparar para la noche, vistiéndose con sus trajes típicos y maquillándose con achiote.

Para las actividades de la noche se nombra un “maestro de ceremonia”, sobre quien recae la responsabilidad de dirigir el ritual y a quien llaman “jefe”. Al iniciar la noche, se canta y baila alrededor de las chontas en remojo para que se fermenten; mientras tanto, cada cierto tiempo el jefe va probando hasta que la chicha esté lista, momento en el cual da la orden de parar el baile y comenzar con la danza final (El Tiempo, 2017).

La danza final consiste en apuntar con una lanza hacia la chicha a efectos de conseguir la protección de los espíritus. Luego las mujeres se encargan de repartir chicha a todos los invitados en un ambiente de diversión, bailes, cantos y risas.

Por su parte, la Fiesta del Ayahuasca (*natemamu*) consiste en la peregrinación a los lugares sagrados de la montaña, donde se limpia el cuerpo y el espíritu de los jóvenes guerreros, quienes, guiados por el Uwishin, deben ingerir el brebaje preparado para la ceremonia. Esta fiesta actualmente reemplaza a la ceremonia de la *tsantsa* o cabezas reducidas (El Tiempo, 2017).

La ayahuasca es una planta medicinal considerada sagrada, conocida como planta sabia o maestra; es un brebaje amargo que suele provocar náuseas y vómitos, cuyo uso se remonta a tiempos inmemoriales. Es utilizada por los nativos amazónicos para ceremonias rituales. Según su cosmovisión da acceso a secretos del mundo natural y espiritual. Durante el ritual de la ayahuasca, el chamán acompaña y guía a los experimentadores con sus cánticos y sonidos (Cisneros, 2017).

Antes de consumir el brebaje, el Uwishin ayuna prolongadamente, con el fin de comunicarse con los espíritus aliados quienes le ayudarán a localizar y expulsar las flechas dañinas enviadas por los espíritus enemigos (Chiriap et al., 2012).

Ilustración 20.*Preparación de la Fiesta de la Ayahuasca*

Fuente: Imagen tomada con base a los aportes de Cisneros (2017, p. 1).

Por otro lado, entre los ritos de los Shuar destacan: la Cascada Sagrada y el rito de la Culebra.

Dentro del rito de la Cascada Sagrada los Shuar le piden a su divinidad Arutam la energía y el poder necesario para su sobrevivencia. El afán de los adolescentes es conseguir su propia identidad, motivo por el cual viajan a la cascada (*tuna*); un guía (*wea*) dirige el rito de ida y vuelta. Llevan muy poca comida. El joven logra su objetivo demostrando firmeza, valentía y decisión; luego de eso, mantiene en secreto la experiencia vivida con lo divino (Mashinkias, 2012).

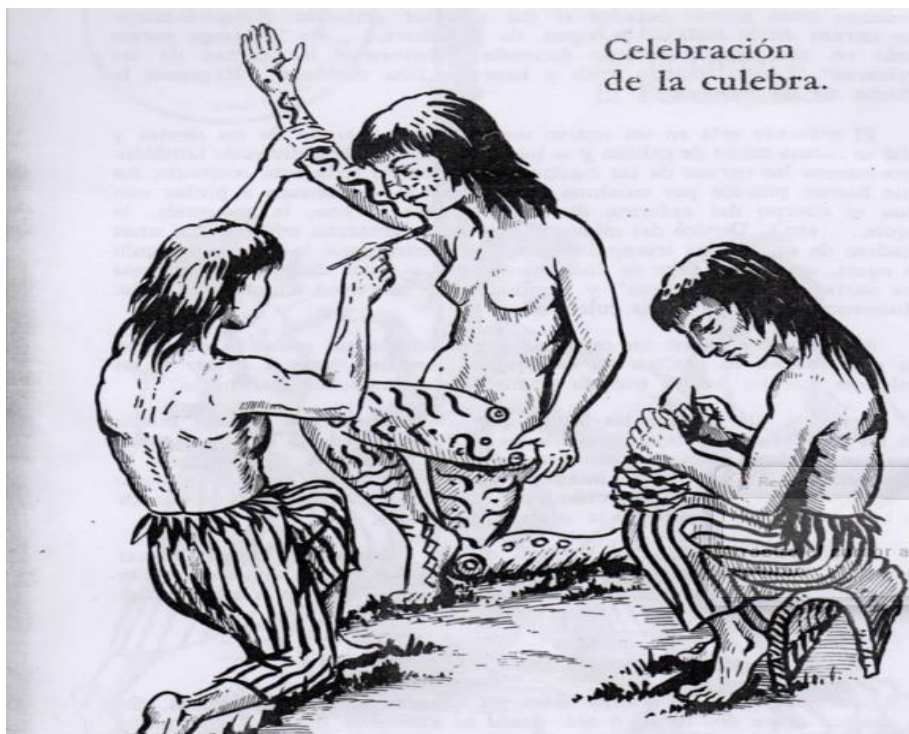
Ilustración 21.*Rito de la Cascada Sagrada*

Fuente: Imagen tomada de link: <https://www.pinterest.com/pin/481603753878528245/>

El rito de la Culebra se da cuando una persona ha sido mordida por una serpiente. Con esta práctica piden a sus divinidades por la salvación de la persona, para que ahuyente a las culebras y para evitar otras mordeduras. Este ritual es de gran importancia para completar el proceso de recuperación de las personas que se encuentran mal de salud a causa de la picazón de una serpiente (*Napimiamu*). Durante la ceremonia se sacrifican diversos animales venenosos y se les prepara en diversidad de platos para garantizar, la recuperación total de la salud (El Tiempo, 2017). Además, se utiliza un fruto denominado *sua*, con el cual se pintan diversas formas de serpientes (que representan a todas las especies que existen) sobre el cuerpo de quien ha sido picado. El resultado es la protección sobre la enfermedad e impedir que esta se repita¹¹.

Ilustración 22.

Rito de la Culebra



Fuente: Imagen tomada con base a los aportes de Rosero (1972, p. 43).

¹¹ A través de este rito se piensa que las culebras tendrán miedo de los hombres y que, por tanto, se alejarán asustadas. Con el rito de la chicha se piensa que las culebras morirán, pues se quedarían sin alimentos. Se concluye la celebración recordando imágenes de las culebras con hojas de plátano y bailando sobre ellas, destrozándolas. Se canta mientras se aplasta la cabeza de la boa, de la equis, etc., (Rosero, 1972).

2.9. Tsantsa: mitología y ritualidad

Una de las celebraciones más significativas para los Shuar era la Tsantsa, que consistía en reducir la cabeza del enemigo al tamaño de un puño, este ritual fue realizado desde tiempos antiguos. Esta práctica cultural estaba llena de simbolismo, tradición y misterio. La elaboración de la Tsantsa¹² fue de las más sobresalientes, razón por la cual esta cultura es muy conocida en el mundo y reconocida como un pueblo guerrero (Pillacela, 2011).

Esta técnica, que se ha hecho célebre en el mundo, es una de las exposiciones presentadas en el Museo Pumapungo, constituyéndose en el estudio de caso de este trabajo de investigación.

Ilustración 23.

Tsantsa Shuar en el Museo Pumanpungo



Fuente: Fotografía tomada por Lenin Pineda, el 07 de febrero de 2020

Este ritual empezaba al mando del poderoso (*kakaram*), quien -con los guerreros Shuar- incursionaban hacia el territorio enemigo con el fin de matar a la víctima y tomar posesión de su Arutam, el que les daba fuerza, fortaleza, inteligencia y larga existencia. De acuerdo a la

¹² Narra Ángel Utitaj, uno de los asistentes a la exposición: “No todos los pueblos cortaban cabezas; el pueblo shuar cortaba cabezas, o sea, las reducía, no porque quería sino cuando habían problemas, peleas entre hermanos, cuando alguien abusaba o cometía una violación. Es ahí cuando empezaban a matarse unos a otros. Si se mataba a alguien, también el familiar de la víctima debía hacer lo mismo, y ahí le hacían Tsantsa; tal desquite era justicia indígena. Cuando se pagaba terminaba el problema; solo así podría tranquilizarse el pueblo” (Entrevista, 2020).



creencia Shuar existen tres tipos de almas o espíritus: el *arutam wakani*, el más significativo; el *mesak*, espíritu vengativo y el *nekás wakani*, el espíritu verdadero (Coba, 1993).

Posteriormente, y luego de obtener el espíritu arutam, muchos tenían deseos de matar, por lo que organizaban expediciones hacia territorios donde habitaban sus enemigos. Con tales preparativos, el guerrero se encontraba listo para atacar y decapitar las cabezas humanas de sus enemigos. Dichas muertes tenían importancia, no solo porque gracias a ellas los guerreros recibían el poder de un nuevo espíritu arutam (una nueva fuerza acumulada), sino porque les permitía encerrar en el cuerpo del guerrero el espíritu arutam y no dejarlo salir (Coba, 1993).

No era matar por matar, sino cumplir una obligación con el alma de quien había sido muerto injustamente. Entre los motivos por los que se mataba están: adulterios, raptos, brujería y una matanza injusta¹³. Todos los sucesos debían ser comunicados al anciano (*wea*), quien se encargaba de dar una sentencia a manera de justicia social. Así, el anciano de la comunidad (*wea*) y el poderoso (*kakaram*) eran considerados los personajes claves dentro de este ritual o ceremonia (Coba, 1993).

Se entiende también que uno de los motivos principales para elaborar una tsantsa era la venganza, sobre todo por la muerte de un joven al interior de la comunidad. Se consideraba a este tipo de muerte como un fenómeno sobrenatural; la comunidad Shuar creía que un chamán enemigo había enviado flechas invisibles, provocando la enfermedad y la consiguiente muerte de un joven, hasta ese momento sano, fuerte y vigoroso. Frente a este conflicto la comunidad agredida realizaba un ritual: el chamán, bajo efectos de la ayahuasca, señalaba al causante de la muerte y daba una guía para la expedición (Landívar, 2019).

La preparación de la venganza iniciaba cuando un Shuar tenía la necesidad de vengar la muerte de un ser querido o pariente; el encargado, por lo general, era el jefe de familia, quien

¹³ Ángel Utitaj, asistente a la exposición, comentó: “Una matanza injusta era la que se daba desde los Achuar, quienes creían que el Shuar era un animal comestible; ellos mataban por matar. Cuando los Achuar ingresaban al territorio Shuar, eso era una matanza injusta. En cambio, una matanza justa se daba cuando se cometían esos errores; aquello era justicia y ellos hacían la reducción. Con esto, creían que se podría subsanar el problema y corregir tales errores” (Entrevista, 2020).



comentaba a los suyos que había llegado la hora de la venganza. Para esto invitaba a sus familiares, parientes o vecinos a participar en la acción, sin importar el lugar donde residían (Pillacela, 2011).

Luego reunía a la mayoría de guerreros, con quienes planificaba y organizaba estrategias para la expedición; así mismo, fijaban entre todos, la hora y el lugar de encuentro. El plan se manejaba de manera discreta y encubierta, con el fin de que no se enterasen la víctima o sus parientes. Los guerreros invitados preparaban su artillería, chequeaban las escopetas, fabricaban lanzas filosas, alistaban los dardos para las bodoqueras y afilaban machetes. Al momento de partir, se aseguraban de estar en óptimas condiciones, tanto físicas como espirituales, y llenos de valor invocaban a Ayumpum, mientras otros suplicaban a Arutam para que los protegiese (Pillacela, 2011).

La expedición se ponía en marcha cuando todos los guerreros estaban reunidos. Eran guiados por el jefe de familia. No caminaban por senderos ya existentes, sino que se internaban en la selva para no ser sorprendidos ni vistos, pues temían ser perseguidos. En el transcurso del camino no prendían fuego, ni usaban las escopetas para la cacería, sino que se alimentaban de chicha, yuca y carne, que habían sido cocinados con anticipación (Pillacela, 2011).

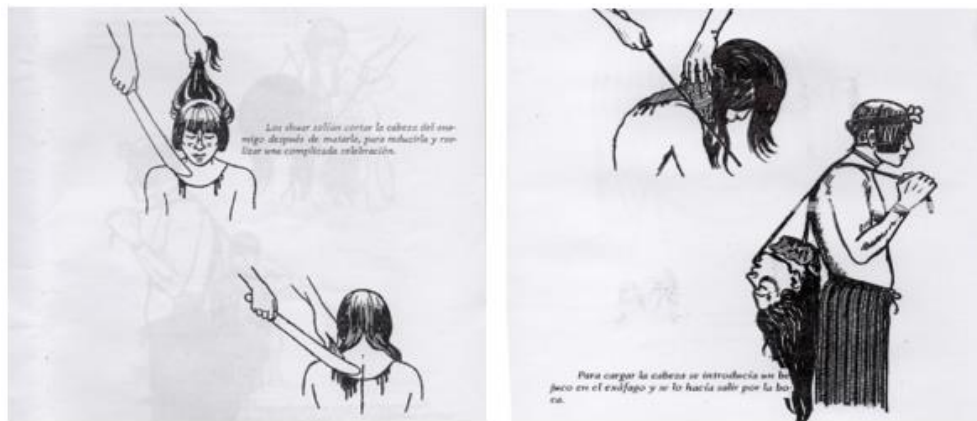
Al llegar a la casa del enemigo se mantenían callados y ocultos, hasta que llegase la noche; cuidadosamente se acercaban. Luego, se pintaban la cara y el pecho de color negro y rojo. A la media noche, los invasores ocupaban todos los caminos, un total de diez o más personas por acceso; con esto el ataque resultaba más efectivo. En la mañana cuando el objetivo salía de cacería o al trabajo lo asesinaban con sus instrumentos de guerra. El primero en dispararle

era el jefe; los demás lo atacaban con los machetes, clavándole las lanzas por todo el cuerpo, excepto en la cabeza¹⁴ (Pillacela, 2011).

El ataque duraba poco tiempo. Asesinaban también a todos los que estaban en la casa, excepto a mujeres y niños pequeños, quienes eran tomados como trofeo de guerra. A veces las mujeres preferían volverse esposas del asesino de su marido. Consumada la venganza, el jefe procedía a cortar la cabeza y todo el grupo huía rápidamente con la cabeza del enemigo, con su mujer e hijos pequeños (Pillacela, 2011).

Ilustración 24.

Corte de la cabeza del enemigo



Fuente: Imagen tomada con base en los aportes de Bianchi y Rovere (1977, p. 7-8).

El guerrero que cortaba la cabeza permanecía refugiado en la selva, cumpliendo un rígido ayuno de, aproximadamente, ocho días; así se preparaba para el rito (Rosero, 1972). Este autor describe el proceso de reducción de la cabeza de la siguiente manera:

Se despelleja la cabeza y se sumerge la piel en agua hirviente, luego la seca poco a poco con ceniza caliente, seguidamente la cose y agita dentro de ellas unas piedrecitas calientes para terminar el proceso de disecación. Luego la pinta con carbones y con mucha paciencia moldea la piel para que recobre todas sus facciones, aunque por la disecación, la piel se haya reducido

¹⁴ La regla establecía que el guerrero que había capturado una cabeza Tsantsa debía celebrar una fiesta. La 'fiesta de la cabeza' abría para el Shuar el camino hacia el honor, la fama, la riqueza material, nuevas victorias sobre el enemigo y una larga vida (Karsten, 1989).

notablemente. Durante todo el tiempo de la preparación, el shuar invoca a Ayumpum para que nadie tome venganza y que no resucite la víctima. (p. 38)

Ilustración 25.

Proceso de reducción de la cabeza



Fuente: Imagen tomada con base en los aportes de Bianchi y Rovere (1977, p. 9-13).

Al terminar la preparación de la cabeza, se realizaba una gran fiesta, en la que participaba toda la comunidad; se preparaba chicha y comida con animales cazados. El guerrero que cortó la cabeza, llevaba la Tsantsa elaborada en el cuello y el anciano de la comunidad y sus compañeros le acompañaban. El anciano era el encargado de vestir y colocar una corona de



plumas a este guerrero, lo cual indicaba prestigio dentro de la comunidad. Las mujeres cantaban los Ujaja (los agüeros) para brindar suerte al guerrero y librarlo de todo mal; estos cantos provenían de animales, de los sueños y de los seres de la naturaleza (Rosero, 1972). El anciano de la comunidad (*wea*) soplabá tabaco en la nariz del victimario y también le pintaba la cara con *sua* (una especie de tinte), lo que le confería un nuevo rostro para que sus enemigos no lo pudieran indentificar (Ordóñez, 2012).

Desde la concepción Shuar, esta ceremonia permitía restablecer la justicia, para que la comunidad pueda alejar todo mal agüero y vivir en tranquilidad, olvidando lo que había sucedido (Rosero, 1972). Según (Ordóñez, 2012):

Para festejar la Tsantsa, invitaban a las comarcas, preparaban chicha, hacían cacería. Una vez preparado todo lo necesario emprendían la fiesta [...] a la Tsantsa lo plantaban en medio de la ronda y festejaban el triunfo. Esta duraba mucho tiempo. Hasta ahí yo sé lo que nuestros padres solían contar. (p. 59)

Esta práctica del rito de la tsantsa se detuvo por la prohibición de la celebración por parte de las leyes ecuatorianas y la presencia de los grupos evangélicos en la Amazonía, aunque en el imaginario de sus actores el mito se mantiene en constante actualidad (Landívar, 2019).

El rito de la Tsantsa es inherente a la configuración cultural y a los valores del pueblo Shuar. Otras culturas han originado ciertos prejuicios, quizás por no comprender, interpretar o entender este rito. Para su comprensión es necesario que las personas se involucren con la cosmovisión de esta cultura, que recalca que ningún Shuar es dueño de la vida de otro Shuar. Para ellos el alma está en la cabeza, concepción desde la que se ejecuta el ritual de la *Tsantsa*. (Landívar, 2019).

Al respecto, el Museo Pumapungo mediante una educación no formal presenta una exposición permanente sobre la Tsantsas a través de mediaciones educativas, en donde se



describe y explica continuamente esta tradición y la importancia de la misma para la comunidad Shuar, como un aporte a su conocimiento y al valor de la cosmovisión shuar.



Capítulo III

Metodología

Este capítulo aborda la concepción general de la metodología y dentro de ella, aspectos concretos respecto a los procedimientos para realizar el trabajo de campo y el posterior análisis de la información.

3.1. Contextualización

La presente investigación se desarrolló en el Museo, Teatro y Parque Ancestral Pumapungo del Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador, ubicado en la calle Larga y Av. Huayna Capac, junto al conocido Banco Central del Ecuador, en pleno centro histórico de la ciudad de Cuenca. Durante este proceso se obtuvo la participación en el museo de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), como también de visitantes expertos, locales y turistas extranjeros, los cuales contribuyeron con el levantamiento de información pertinente del proceso investigativo durante el mes de febrero del 2020.

3.2. El Enfoque de investigación

En el devenir de la investigación el investigador se desarrolló bajo un enfoque cualitativo a la luz de comprender el estudio desde la óptica de los fenómenos subjetivos presentes en los sujetos de investigación, bajo este enfoque se cree que permite a la luz del tema de educación intercultural no formal y la exposición Tsantsa adentrarnos en el imaginario socioeducativo de los actores del Museo Pumapungo. En tanto Sampieri, Lucio y Collado (2006) señalan que: “la investigación cualitativa proporciona profundidad de los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y del entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como la flexibilidad” (p.26). Lo que de una forma u otra permite al



investigador una autonomía de investigación a partir de los preceptos de la relación sujeto – sujeto de investigación.

En este mismo orden de ideas, la investigación estuvo dada bajo la postura paradigmática post-positivista en tanto al hecho interpretativo del fenómeno de estudio, por lo que se cree que ante la idea indagatoria de la educación intercultural no formal y la exposición de Tsantsa del Museo Pumapungo. Los caminos de encuentro con los sujetos de investigación conjuran un repertorio discursivo que como fuente fidedigna de información develarán las categorías necesarias para la hermenéutica del fenómeno. En este sentido la postura paradigmática del investigador atiende a lo planteado por (Ramos, 2015)

Afirma:

La concepción de la realidad no es ingenua como en el positivismo, sino que es desde una postura reflexiva, en donde, si bien es cierto, la realidad puede considerarse como exigente, esta es imperfectamente aprehensible, porque los fenómenos son incontrolables y el ser humano es imperfecto. (p.12)

En tanto, la manera de ver el fenómeno de estudio cohesionará a partir de la reflexión dialógica de los sujetos de investigación y la relación directa que entre estos confieren desde la comunicación directa en el acto indagatorio. De tal forma que desde lo planteado por el autor la visión integral del investigador representará un agregado a la luz de los procesos propios de acercamiento al estudio planteado.

En este mismo orden de ideas, la razón metódica de la investigación se sitúa en un método de investigación fenomenológico hermenéutico, a los fines de estudiar el fenómeno de la educación intercultural no formal desde la conciencia del sujeto de investigación, es decir a partir de sus cosmovisiones, su manera de ver el mundo en que conviven, siendo el caso en el Museo Pumapungo, desde la dinámica propia en la concurrencia a la exposición de Tsantsa.



Por consiguiente, el momento fenoménico se fundamenta en la fenomenología de Husserl se busca a toda razón la epojé lo implica adentrarse en el mundo subjetivo del sujeto de investigación, en su conciencia por lo que en palabras de Aguirre y Jaramillo (2012):

La fenomenología, por tanto, incursiona en un campo a penas tratado a tiendas a saber, la búsqueda de las condiciones trascendentales de la estructura de la consciencia, de los modos como los objetos se dan en un sujeto cognoscente, del papel de la percepción en el proceso de conocimiento, del lugar del cuerpo en el acceso a las realidades del mundo, de las maneras en el que podemos abordar al otro y muchas otras más. (p.54)

Por lo que el investigador es participe directo del proceso, pero como receptor de escucha activa ante los hechos expresos por sus informantes claves en el trascurso de la misma, además no interviene en ningún momento en dicho proceso influenciando la historia del sujeto sobre el objeto de estudio, a lo que se le denomina epojé, lejanía del investigador ante la presencia discursiva del informante clave de la realidad de estudio.

En este mismo orden, se utilizará la hermenéutica de Gadamer en el que se busca la interpretación de los hallazgos desde la mirada acentuada del discurso de los informantes claves, por lo que la hermenesis confiere en su seno la interpretación del proceso y de resultados dados a los procesos previos de las notas crudas. En este momento de la investigación el hilo hermeutico traza los senderos interpretativos de la investigación a partir de la esencia propia de los sujetos de investigación.

En este mismo orden se utilizará como técnica el estudio de casos a los fines de adentrarse en la realidad del informante clave a partir de sus vivencias, cosmovisiones y percepciones del conocimiento, esta técnica permite develar los elementos invisibilizados por las dinámicas propias del quehacer diario, así mismo, muestra posibilidades de interpretación de las estructuras discursivas del informante clave en su óptica multidireccional como vea el



objeto de estudio. En este sentido, Álvarez (2006) expresa que: “el estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar a descubrimientos de nuevos conceptos, significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que sabe” (p.15)

En este mismo orden se aplicará una entrevista a profundidad dado a la amplitud en que ésta deja al informante clave adentrarse en su mundo orientado por preguntas poderosas que conducen a develar desde la conciencia del mismo su visión del objeto de investigación subjetivizado. En este contexto cito a (Taylor y Bogdan, 1992) quienes expresan:

Por entrevista a profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respetos de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. (p. 1)

Siendo las cosas así, en la fase interpretativa se utilizará el proceso de categorización, estructuración y triangulación de los resultados, en tanto de modo de comprensión de los hallazgos conllevara a la utilización del círculo hermeutico en el que se consideraran sus tres fases: la comprensión, la interpretación y la aplicación. Por consiguiente, se podrá a la luz de los informantes develar la nueva realidad del fenómeno de estudio desde los hallazgos encontrados en la misma a través de esta rigurosidad metodológica.

3.3. Diseño de investigación

Para esta investigación se empleó la técnica de la entrevista y del grupo focal, pues se pretendió identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, a través de datos brindados por los visitantes expertos, locales y extranjeros. El trabajo de campo fue ejecutado durante el mes de febrero del año en curso. Por su parte, cada uno de los objetivos de la investigación marcó su



sendero, a la luz de la significancia y desde la existencia de los actores en el contexto de estudio.

3.4. Participantes

Este estudio estuvo conformado por 65 personas visitantes en calidad de expertos, visitantes locales y turistas extranjeros, quienes acudieron a la mediación educativa sobre la Exposición Tsantsa realizada en la sala etnográfica del Museo Pumapungo. Luego de la mediación educativa se seleccionó a 5 asistentes de forma aleatoria, para la aplicación de las entrevistas a profundidad, entre ellos: una antropóloga, una mediadora o educadora en museos, un gestor de patrimonio y cultura, un historiador y un turista extranjero, con quienes se pudo constatar la saturación de la información y, por otro lado, se realizó un grupo focal con 10 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), pertenecientes al primer ciclo de la carrera de Ciencias Experimentales, quienes fueron seleccionados de forma aleatoria. Datos que sirvieron para realizar la triangulación de la información, entre la entrevista, el grupo focal y el marco teórico o referencial.

3.5. Criterios de inclusión y exclusión

Los participantes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

3.5.1. Criterios de inclusión.

- Expertos en museos y profesionales invitados de la ciudad de Cuenca, que presenten interés por participar en la investigación.
- Visitantes locales de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), que deseaban formar parte de esta investigación.
- Turistas locales y extranjeros que visitan el Museo Pumapungo de la ciudad de Cuenca, que deseaban formar parte de esta investigación.



3.5.2. Criterios de exclusión.

- Expertos en museos y profesionales invitados de la ciudad de Cuenca, que no presenten interés por participar en la investigación.
- Visitantes locales de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), que no deseaban formar parte de esta investigación.
- Turistas locales y extranjeros que visitan el Museo Pumapungo de la ciudad de Cuenca, que no deseaban formar parte de esta investigación.

3.6. Técnicas

Las técnicas que se emplearon en este estudio con el fin de obtener una información confiable acorde al objeto de estudio, son dos: por un lado, se emplea la *entrevista a profundidad*, que consiste en un cuestionario semiestructurado de 10 preguntas que tiene como objetivo, identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo y, por otro lado, se utilizó un cuestionario semiestructurado de 9 preguntas para el grupo focal, para registrar los propios intercambios de ideas, saberes y experiencias que ocurrieron en el proceso de su aplicación.

3.6.1. Entrevista en profundidad.

Una vez que se obtuvo la aprobación por parte de la directora del Museo Pumapungo, se trabajó en sesiones con la responsable del departamento educativo del museo, vinculadas ambas, tanto a la socialización del tema de investigación como a la selección de los posibles entrevistados. Se llegó con estas a un consenso, respetando la calidad de los informantes claves para aplicar el cuestionario semiestructurado de 10 interrogantes, con el fin de cumplir los objetivos planteados de la investigación. La mediación educativa se llevó a cabo el día 14 de febrero en el horario de (9 a 12pm), para lo cual se invitó a un total de 25 personas entre visitantes locales, extranjeros y servidores de planta del Museo Pumapungo, de los cuales 3



personas corresponden a expertos del museo investigado, 1 visitante local y 1 turista extranjero. Los participantes en calidad de informantes claves facilitaron la información y todos ellos se ajustaron a los criterios de inclusión.

3.6.2. El grupo focal.

Una vez aplicada las entrevistas a profundidad a los servidores de planta del museo, visitantes locales y turista extranjero, se procedió a determinar conjuntamente con la mediadora del Museo otra mediación educativa sobre la exposición Tsantsa, la misma que se llevó a cabo el 7 de febrero de 2020, en el horario de (10 a 13 pm) con la participación de 40 estudiantes en calidad de visitantes locales, provenientes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Luego de la mediación educativa se invitó a los participantes para la realización del grupo focal, representados por 10 estudiantes entre varones y mujeres respectivamente. De esta forma la aplicación del grupo focal, tenía la finalidad de identificar a través de un análisis cualitativo los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo.

3.7. Procesamiento de los datos

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el programa Atlas ti Qualitative Data Analysis®, que ayudó en la selección de información relevante, y el procesamiento del grupo focal se facilitó con el programa Microsoft Office Excel®, versión 2019.

A continuación se da a conocer los resultados obtenidos del proceso investigativo, con sus respectivas interpretaciones de acuerdo a las áreas que se evidencian con aspectos importantes de la educación intercultural no formal a partir de la exposición Tsantsa, cubriendo de esta manera los objetivos de la investigación.

Capítulo IV

Análisis y discusión de resultados

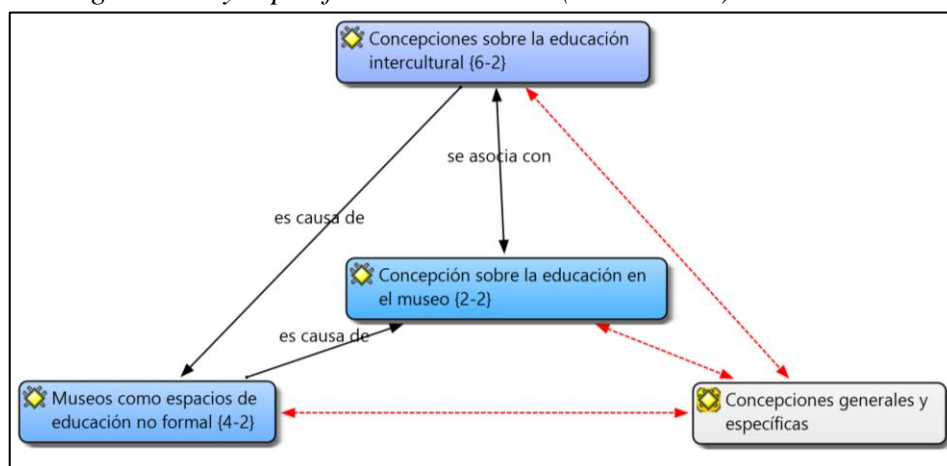
4.1. Resultados de entrevista y grupo focal

4.1.1. Concepciones sobre educación intercultural no formal en el Museo.

A continuación se abordarán las concepciones tanto generales como específicas que tienen los expertos, visitantes locales y turista extranjero que fueron entrevistados y que participaron en el grupo focal. Esto con la finalidad de cumplir con el primer objetivo específico de la presente investigación: Determinar las concepciones de los visitantes de la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, respecto a educación intercultural y museos como espacios de educación no formal. Para desarrollar el análisis las respuestas fueron clasificadas en tres categorías: 1) concepciones sobre educación intercultural; 2) museos como espacios de educación no formal; y 3) concepciones sobre la educación en el museo.

Figura 4.

Concepciones generales y específicas de visitantes (vista de red)¹⁵



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas y el grupo focal

¹⁵ Es importante señalar que cada uno de los códigos visualizados en las figuras 4-5-6, vienen acompañados {entre paréntesis} de la indicación del número de citas extraídas de las entrevistas que refieren a dicho código, así como del número de relaciones que tiene con otro código. Esto permite constatar la densidad de cada código. Por ejemplo, el código «Concepciones sobre la educación intercultural {6-2}» estaría compuesto de 6 citas y, a su vez, estaría relacionado a otros 2 códigos: «Museos como espacios de educación no formal» y «Concepción sobre la educación en el museo».

Respecto a la primera categoría: «**Concepciones sobre la educación intercultural**», que tienen los expertos y público visitante, las respuestas evidencian la integración de las culturas, tomando como referencia el respeto que existe entre una sociedad y otra. Es importante iniciar el análisis con el señalamiento de la definición de educación intercultural establecida por González (2017), quien la concibe como una práctica pedagógica que ubica las diferencias culturales individuales y grupales como centro del estudio y el análisis; además de que tendría como propósito responder a la diversidad cultural que caracteriza a las sociedades democráticas, a partir de premisas que respeten y promuevan el pluralismo cultural, sea como un factor decisivo en las sociedades contemporáneas, cuanto un recurso educativo de aplicación imprescindible. Próxima a esta concepción se encuentra lo respondido por Luis León, turista extranjero entrevistado, para quien éste tipo de educación exige:

- “Una interrelación de culturas y fruto de esa interrelación tiene que fomentarse el respeto entre culturas indígenas y no indígenas, conociendo su realidad, cómo se criaron, sus creencias, pensamientos, principios; incluso su religión.”

Otra concepción sostiene la idea de que debe existir más de una cultura, esto con el fin de poder intercambiar ideas entre seres humanos y que ellos puedan identificarse desde diferentes espacios. Fernando García, historiador entrevistado, al respecto responde:

- “Debe existir, por lo menos, dos manifestaciones culturales para que exista un intercambio de ideas y se produzcan características nuevas. Por ejemplo: cuando se da una manifestación intercultural entre el espacio rural y el urbano en el Pase del Niño; esto produce características novedosas, actores nuevos y varios elementos que se van alineando con esta concepción de interculturalidad”.

Así mismo, la educación intercultural es concebida como el diverso accionar que ocurre entre una cultura y otra, el cual pasa desde las formas de vida hasta las cuestiones políticas,



siempre por medio del involucramiento de las personas. Según Juliana Vega, mediadora entrevistada, dicha educación sería:

- “Aquella que no se basa simplemente en una filosofía o en un punto de vista, sino que adhiere o involucra a otros agentes: pueblos o nacionalidades, siempre a través de sus formas de vida, costumbres, gastronomía, sueños y sabidurías populares, los que no necesariamente son como la media. Antes se pensaba que solo los mestizos y la clase media podían estudiar y, por tanto, eran estos quienes tenían algún conocimiento sobre los otros. Esta visión sesgada no es exclusiva de la educación, también se da en el arte, con la idea de una inspiración o que hay gente capacitada previamente para ciertos conocimientos. Esto ha sido algo histórico. Pienso que la educación intercultural trata de involucrar a otras culturas y otras personas hacia la otredad. No se debe “dar hablando al otro”, sino que se deben respetar sus posturas sociales y políticas. Todas las culturas, los países, las manifestaciones culturales, tienen una voz propia.”

Por otro lado, se identificó una concepción de la educación intercultural que hace hincapié en su condición desafiante. Al ser un tema complejo, difícil de ser puesto en práctica, se constituye en una constante interpelación a la manera como los ciudadanos se relacionan con otras culturas. Marcos Sempértegui, curador entrevistado, concibe a este tipo de educación como:

- “Un desafío, de fácil abordaje conceptual, como también normativo e incluso legal, pero que en la práctica se torna muy complejo, complicado. Por tanto, los casos de educación intercultural serían escasos en el Ecuador. Sin embargo, el tema es referido en exceso en los discursos políticos, así como desde las plataformas mediáticas.”

Tamara Landívar, directora del Museo Pumapungo, ampliaría el concepto, al señalar que la educación intercultural no solo abarcaría a la educación sino que iría más allá; es un fenómeno cambiante y en constante construcción:

- “La interculturalidad no es solo la educación, sino la aceptación de algo diverso, como un trabajo de todos, algo muy complejo de lograr. Si piensas que poner una escuela bilingüe kichwa o traer a un grupo cultural es hacer interculturalidad, creo que no estás entendiendo bien el concepto. Europa nos da ejemplo de la manera de abordar la diversidad; en sus países se mantienen los idiomas, costumbres y no por eso dejan de estar a la vanguardia. La interculturalidad es vital para el ser humano. Hablar varios idiomas es un elemento importantísimo; te facilita la interacción con otros, el respeto de los espacios, el respeto de los territorios, además de la convivencia mutua. Pensar en espacios diversos, así como en manifestaciones culturales, credos o religiones, es hablar realmente de interculturalidad.

La misma entrevistada agrega:

- “A veces no es necesario decir ‘aquí hay diversidad o pluriculturalidad’, sino entender que tú y yo tenemos entradas diferentes y, por ende, que hacemos un trabajo de interculturalidad. En ocasiones, tenemos la tara de que interculturalidad se hace desde los mestizos hacia los indígenas o viceversa. En tal caso, la interculturalidad es una dinámica constante entre nosotros”.

Por su parte, las concepciones de los visitantes que participaron en el grupo focal, permitió reforzar algunas de las ideas previamente planteadas. Las definiciones que van desde entender a la educación intercultural como:

- “Una educación que engloba varios saberes y costumbres de determinado lugar” (Tábata Chuisaca, estudiante).
- Y que, por tanto:



- “Posibilita la integración enriquecedora de los conocimientos” (Tábata Chuisaca, estudiante).
- A otras que destacan que:
- “No se trata de insertar una sola cultura, sino todas las culturas en su totalidad” (Priscila Rojas, estudiante).

Hubo también concepciones que apuntaron al respeto como una condición ineludible al momento de reflexionar sobre educación intercultural:

- “Es la transversalización de las etnias de cada pueblo a través del respeto hacia cada una de ellas, tomando como referencia el reaprender desde las escuelas como un proceso de integración y dar los mejores conocimientos acerca del tema” (Jhonnatan Jimbo, estudiante).

Así como definiciones que destacan al sentido de pertenencia como factor clave en la conceptualización de este tipo de educación:

- “Es la unificación de los conocimientos de todas las culturas de manera ampliada. Es algo que nos pertenece, que no se olvida y que debemos juntar a los demás conocimientos” (Lizbeth Idrovo, estudiante).

Una invitación a cuestionar la verticalidad en los salones de clase, pudo percibirse en la siguiente conceptualización:

- “La educación intercultural es rehacer y reaprender los conocimientos aprendidos y, a la vez, romper la verticalidad de las aulas que tenemos, formando así una horizontalidad que nos permita apreciar todos los conocimientos como valiosos y desde diferentes perspectivas” (Diego Llivisaca, estudiante).

La capacidad para adquirir una visión general es otra de las características percibidas al momento de entender a la educación intercultural. Es lo que se pudo evidenciar en una de las respuestas dadas por otro de los participantes en el grupo focal:

- “Una educación que tiene una visión general, holística con relación a las culturas. Permite que todas las culturas se integren como una unidad, que hablen el mismo lenguaje, que posean objetivos en común. Dar a conocer las diversas perspectivas que existen al interior de cada cultura y los diversos objetivos que se persiguen, posibilitaría un consenso que conduciría al desarrollo del conocimiento de todas las culturas” (Jandry Chuni, estudiante).

La posibilidad de conocer nuestros orígenes (Alisson Culcay, estudiante) o la unión de la visión urbana con la de los ancestros (Carolina Sacasari, estudiante), son atributos que los participantes del grupo focal destacaron al momento de elaborar sus propias definiciones de educación intercultural. Otro de los participantes incorporó la idea del reaprendizaje como elemento sustancial a este tipo de aprendizaje, al momento de señalar que:

- “La educación intercultural es copiar todo tipo de conocimientos y saberes de todas las culturas. Trata de romper los esquemas impuestos en las escuelas y colegios por medio del reaprendizaje. Tiene como fin reconocer lo que somos y darnos una identidad propia como país” (Anthony Jiménez, estudiante).

Finalmente, se destacó la idea de fusión entre lo ancestral y lo nuevo:

- “La educación intercultural es una fusión entre lo ancestral con la actual. Al juntarse ambos se consiguen nuevas cosas, desde un ámbito un tanto cosmológico, a través de la innovación y considerando los dos conocimientos con el fin de conseguir algo mucho mejor, que no destruya la nación.” (Yosué Álava, estudiante).

A su vez, la categoría analizada posee una importancia decisiva, pues tal como se observa en la figura 4, ejercería una influencia decisiva en la categoría **«Museos como espacios de educación no formal»**, al tiempo que estaría estrechamente asociada con la **«Concepción de la educación en el museo»**. Se entenderá a la educación no formal, tal como la definen Pérez



y Moliní (2004), como una actividad organizada, sistemática y educativa que se lleva a cabo al exterior del sistema oficial, cuya finalidad es facilitar ciertos tipos de aprendizajes a grupos particulares de la población. En tal sentido, la educación en museos será considerada como un eje transversal, debido a que los participantes se mantienen activos y son generadores de contenidos. Es lo que apunta Juliana Vega, cuando señala:

- “Educar se constituye en un eje transversal de todos los museos del mundo, esto debido a que los contenidos mostrados históricamente son bastante complejos. Han tenido: un ojo investigador, un ojo pensante y un ojo conocedor, pero no se ha llegado a la experiencia de los públicos, a la experiencia viva, a la experiencia rica, a la experiencia no formal, aquella que nos ofrece la mediación o la educación artística. Se debe propender a que los públicos sean entes activos y generadores de los nuevos contenidos del museo.”

Además, la misma entrevistada destaca el aporte académico que se derivaría de los procesos educativos implementados al interior de los museos:

- “La educación museística aporta a la educación formal, sea a nivel de la educación básica o universitaria. A través de investigaciones de pregrado como también de maestrías. Esto a través de los nuevos contenidos generados desde las propias vivencias o iniciativas de los públicos visitantes.”

De igual manera, Luis León destaca la condición intrínsecamente pedagógica de los museos, cuando señala:

- “Cualquier cosa que se expone en el museo o en una biblioteca es educativa. Esté o no esté en un libro, educa a la gente. Cualquier tema que ustedes traigan aquí educará a este pueblo, le abrirá los ojos respecto a otras culturas.”



Tamara Landívar apunta que la función educativa del museo se sustenta en una búsqueda por el diálogo y por la no cosificación de las realidades de otras culturas. Señala la directora del Museo Pumapungo:

- “Tanto la exposición como el museo, por sí solos, tratan de pedir respeto por lo otro. No buscan cosificar, sino más bien dialogar, interactuar.”

Profundiza Landívar en las particularidades de la exposición museística “Tsantsa” que le otorgan un carácter profundamente educativo:

- “La exposición habla de interculturalidad, pues refiere a una manifestación del grupo Shuar. Se la da a conocer desde una perspectiva didáctica, lúdica; para ello se habla desde un espacio que entra en diálogo por sí mismo, sin necesidad de un mediador. Tú entras en ese espacio y enseguida empiezas a querer conocer, a saber por qué se hace tal o cual acción; empiezas a ver, incluso, escenas, las que te permiten dar a conocer algo de la realidad de un grupo. Inclusive para aquellos Shuar que no conocen el ritual, la exposición se convierte en un diálogo que ofrece información intercultural”.

Sin embargo, el museo, a criterio de esta experta, no es una edificación estática e inamovible, sino un fenómeno en constante transformación. En tal sentido, agrega:

- “El museo es una ciencia, un espacio en construcción. El museo está en debate, es decir, no tiene la última palabra; por eso es necesario fortalecer las líneas de investigación a realizarse.”

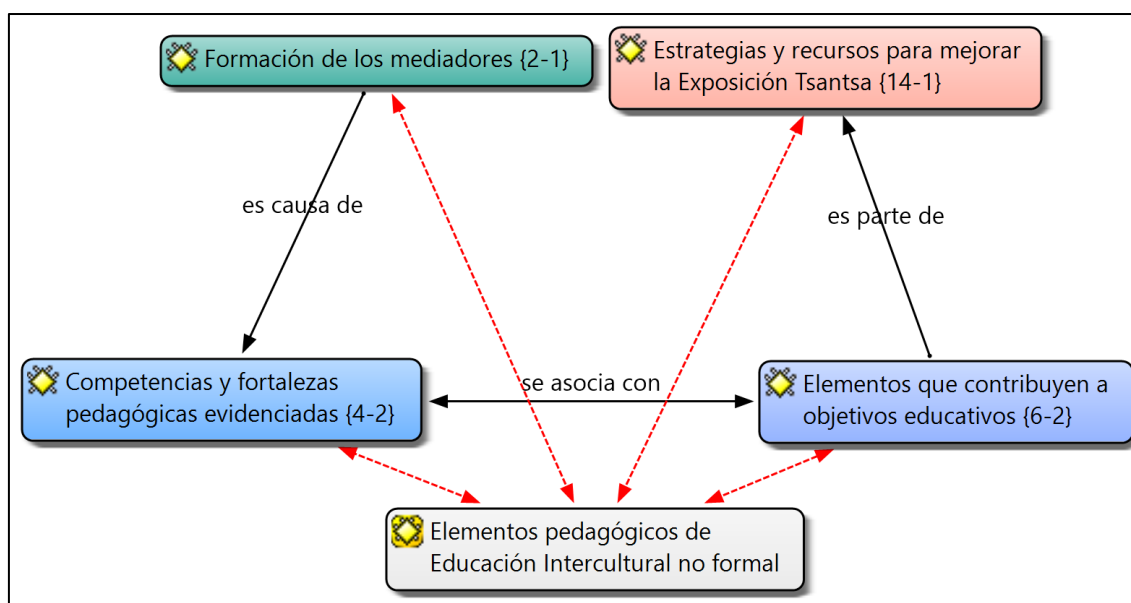
Con base en esta última respuesta se justifica la necesidad de desarrollar líneas de investigación in situ, es decir, que ahonden las particularidades pedagógicas de los museos desde una observación real y objetiva.

4.1.2. Elementos pedagógicos de educación intercultural no formal en la Exposición Tsantsa.

Por su parte, en cumplimiento del objetivo específico 2 del presente estudio, que consistió en identificar los elementos pedagógicos de educación intercultural no formal en la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, se procede a organizar las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas y el grupo focal en las siguientes categorías: 1) formación de mediadores; 2) competencias y fortalezas pedagógicas evidenciadas; 3) elementos que contribuyen a objetivos educativos; y 4) estrategias y recursos para mejorar la Exposición Tsantsa.

Figura 5.

Elementos pedagógicos de Educación Intercultural no formal en la exposición Tsantsa (vista de red)



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas y el grupo focal

Un elemento indispensable para asegurar la presencia de estrategias y recursos que contribuyan al mejoramiento de una exposición de tipo intercultural es el grado de preparación de los funcionarios responsables de mediar con el público; de ahí que resulta indispensable iniciar el análisis con la categoría **«Formación de los mediadores»**, pues tal como se observa en la figura 5, a partir de ésta se originaría una serie de acciones que,



pasando por las «**Competencias y fortalezas pedagógicas evidenciadas**», desembocaría en las «**Estrategias y recursos para mejorar la Exposición Tsantsa**».

Previo a abordar la cuestión es fundamental que se defina a la mediación. Ésta, a criterio de Gomes y Cazelli (2016), implica la presencia de un tercer componente, el cual funge de intermediario entre otros dos componentes y cuya intervención incide en ambos. Desde esta perspectiva la mediación conllevaría de manera potencial distintos grados de diálogo: 1) entre el público y la exposición Tsantsa; 2) entre el público y el conocimiento; y 3) entre el arte, la ciencia, la historia y la sociedad.

Así, las respuestas de los entrevistados permitieron constatar que la «**Formación de los mediadores o educadores** », es diversa, por ello se debe estar en constante actualización no solo a nivel de investigación, sino en técnicas o estrategias que permitan manejar diferentes tipos de públicos. No obstante, Juliana Vega menciona que:

- “Hace 4 años, cuando yo ingresé a este museo, había la figura de la guianza, figura que desde los años 80 ha cambiado mucho. La educación desde la mediación fue uno de los puntales más importantes para el cambio de esta idea de lo que es el guía. El guía como una persona especializada, que sabe muchos datos, que sabe muchas cifras, que sabe mucha historia, pero que realmente no tiene estrategias diversas durante un proceso de educación no formal”.

En el mismo sentido, esta mediadora con larga experiencia con públicos de toda índole, expresa:

- “Cuando llegué al Museo no existía la figura de la mediación; no había un trabajo en educación no formal. Entonces se trató primero de reestructurar el departamento educativo como un lugar que no genera tabulación e información, sino contenidos museales ligados a técnicas artísticas de educación no formal. Se buscó que nuestros referentes para la educación sean internacionales: filósofos, pensadores,

mediadores o educadores de museo. Se buscó eliminar aquella idea de que el guía tiene el poder. La idea fue generar este proyecto educativo macro que abarca todas las áreas del museo”.

En lo que respecta a las «**Competencias y fortalezas pedagógicas evidenciadas**», tanto las entrevistas y el grupo focal realizados con expertos y público asistente a la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, permitieron identificarlas, entre las cuales se destaca el contar con un personal debidamente capacitado en cuestiones museográficas. Y este conocimiento es decisivo, pues tal como refiere Fuentes (2000), la museografía es fundamental para la relación edificio-público-objeto de exposición; esto se debe a que relaciona los objetos a los espacios a los que están circunscritos, al tiempo que los relaciona entre sí. Para ello es recomendable emplear un discurso coherente, motivador y comunicador, de modo que la exposición consolide una relación precisa entre lo expuesto y los asistentes.

Fernando García en torno al tema señala:

- “(El Museo Pumapungo) tiene un equipo muy bueno... tiene al mejor museógrafo que es Jorge Ortega; a su vez, tienen museólogos o, en su defecto, los contratan. También hay una área de investigación cultural importante”.

También se apunta a la exclusividad de la exposición como una de sus fortalezas. Es lo que destaca Juliana Vega, mediadora de la exposición:

- “Es la primera exposición de cabezas humanas reducidas que se ha manejado en el Ecuador, gracias a la investigación bastante clara por parte de la antropóloga Tamara Landívar, quien ha dedicado 10 años de su vida a la investigación de la Tsantsa”.

Las características de los objetos exhibidos, que son las propias Tsantsas, son la mayor fortaleza de la exposición, a criterio de Marcos Sempértegui, curador entrevistado, quien señala:

- “Los objetos, porque son Tsantsas reales, y claro, hay mucha gente que se cruza el mundo para ver una Tsantsa real. Ahora, en cuanto a contenidos, no quisiera caer en esto, pero siendo bastante pragmático, ahí tienes unos paneles informativos, hay unos Cds que acompañan a la muestra y que están en inglés, en español y en lengua shuar; esto es material fundamental para la difusión”.

Por otra parte, una de las competencias y fortalezas evidenciadas es que durante la exposición, la propia mediadora se encarga de desarrollar, junto con los asistentes, una representación de tres personajes estrechamente relacionados a la Tsantsa. Esto origina una interesante interacción entre el público y los objetos. Marcos Sempértegui, al respecto señala:

- “En la sala etnográfica se puede visualizar la representación del Wea, del Tsankram y de la propia Tsantsa, cada uno de los cuales está en constante interacción y, por tal motivo, se convierten en materiales de mucha utilidad para la exposición.”

Por su lado, tres participantes del grupo focal tuvieron sus personales percepciones respecto a la exposición Tsantsa, las que permitieron clasificarlas en tres categorías: saber hacer, saber conocer y saber ser. En primer lugar, una de las competencias identificadas, apunta hacia el dominio de ciertas prácticas, recursos y materiales, fue referida por los participantes cuando se señaló que se mantuvo un número adecuado de personas con el fin de que todos los visitantes participasen sin distraerse. Esto fue fundamental, puesto que muchas veces los materiales utilizados no se aprecian bien. Así mismo, se consideró los tipos de públicos que visitan el museo con el fin de involucrarlos.

En cambio, una fortaleza que se alinea al saber desde el conocimiento, fue aquella señalada por otros integrantes del grupo focal, la misma que refirió a los dominios académicos y culturales evidenciados, tanto institucional como profesionalmente:

- “La exposición se caracteriza por tener una visión amplia de toda la información académica y ancestral acerca de la mediación en ejecución. También se observó la existencia de criterios culturales desde la academia, tanto por parte de los visitantes como de la mediadora educativa”. (Grupo Focal, 2020)

Finalmente, el saber ser, es decir, las fortalezas emocionales y actitudinales manifestadas durante la exposición, fueron destacadas por otros participantes del grupo focal, quienes apuntaron a un manejo adecuado de las emociones. Se evitó la presencia de distractores durante la exposición. Así mismo, se habría empleado el humor en el lugar y momento preciso.

Cada una de las competencias descritas tiene una estrecha relación con la otra categoría identificada: «**Elementos que contribuyen a objetivos educativos**», tal como se ve reflejado en la figura 5. En tal sentido, las colecciones u objetos son claves durante la visita de los diferentes públicos ya que genera muchos imaginarios.

Según Fernando García, historiador:

- “La presentación de las piezas es importante, así como indicar cómo se preservan al vacío y la información de los paneles en donde se va manifestando todo el proceso de la preparación material de la Tsantsa.”

La mediación educativa dentro del museo es crucial, ya que permite al público asistente poder interactuar. Esto se sustenta en lo apuntado por Santacana y Serrat (2005), cuando sugieren que las acciones de mediación, al interior de los museos, deben generar experiencias, emociones y pensamientos reflexivos en los asistentes, puesto que, gracias a dicha interacción, la relación que se produce será espontánea, horizontal e inmediata, características que permiten evidenciar su potencial educativo.

Juliana Vega indica que:



- “Tanto la mediación como la educación no formal, a través de las actividades lúdicas, los ejercicios artísticos creativos, los conversatorios, los diálogos, son importantes para contribuir a este tipo de educación.”

Visitar un museo es la oportunidad para acercarnos a los objetos a través de una grata experiencia vivencial. Marcos Sempértegui destaca que:

- “El museo realmente te brinda la oportunidad de acercarte a los objetos; es una forma de aprendizaje significativo, que muchas veces no la tienes en el aula, por más que veas videos, fotografías y otros..., considero que no es lo mismo ver en vivo y en directo una Tsantsa real, eso es realmente lo más significativo.”

En torno al tema, y desde las mediaciones realizadas, dentro de la sala etnográfica la mediadora ha empleado diversas estrategias para los diferentes públicos. Marcos Sempértegui lo ratifica cuando señala:

- “Juliana, ha desarrollado estrategias como: la utilización de tarjetas para crear imaginarios en torno a la Tsantsa, el mismo pizarrón didáctico y las preguntas de contextualización. Por ejemplo, si las Tsantsas te resultan salvajes, ella pregunta: ¿Qué opinas de los feminicidios cometidos este año? ¿Qué tipo de justicia aplica tu pueblo o nacionalidad? entre otras. También sobre esta idea del Tsankram, la función del Wea, la función del huerto, la mujer y la propia Tsantsa”.

Los restos humanos pueden causar mucha impresión e interés entre los diversos públicos que asisten a la sala de Tsantsas, lo que permite generar imaginarios propios, incluso motivan a querer aprender más y más. Tamara Landívar resalta que:

- “El hecho de exponer restos de seres humanos es complejo, es una sala que genera acción - reacción y es una dinámica interesante; si la vemos desde la parte educativa lúdica, algo de lo que nunca estamos pendientes es la vida y la muerte. La muerte siempre está con nosotros presente y como la manifestemos es una



forma cultural de reaccionar ante la pérdida de un ser querido. Para otras culturas resulta una felicidad que el ser querido pase a un mejor espacio”.

La misma antropóloga, dentro de la temática abordada, indica que:

- “Tú tienes que hacer que el objeto dialogue con lo que tú quieres decir, por eso se habla de una puesta en valor de lo que es la museología y museografía, porque es necesario que lo hagas así.”

Sobre el mismo tema, los visitantes participantes del grupo focal analizan que la educación en el museo busca la trasmisión de un conjunto de saberes. Ellos expresan que la Tsantsa enseñaría otro tipo de justicia. En tal sentido, lograría despertar sentimientos y emociones a través de una experiencia vivencial, lo que permite la motivación de los asistentes y el descubrimiento de nuevos conocimientos de forma práctica y entendible.

Sin embargo, los participantes en el estudio pudieron identificar ciertas falencias o limitaciones que podrían ser solucionadas por parte del personal responsable de la administración del Museo Pumapungo, las mismas que a continuación se analizan, bajo la categoría: **«Estrategias y recursos para mejorar la Exposición Tsantsa»**. En primer lugar se obtuvieron sugerencias que apuntaban a que la educación en los museos se puede dar a través de la comunicación e integración con las escuelas desde diferentes espacios. Luis León, turista entrevistado, sugiere que:

- “Se debe dar mayor comunicación con las escuelas, ya que si no hay comunicación no hay integración. Las escuelas deben participar junto con los miembros de la comunidad indígena. Se deben dar charlas sobre una u otra cultura; se deben presentar pasatiempos y problemas que ellos enfrentan, así como invitar a los estudiantes de cualquier escuela alrededor”.

El mismo visitante resalta que cada cultura puede hablar, desde su propia realidad o cosmovisión:



- “El museo debe traer gente nativa, originaria de los propios pueblos, que conozcan acerca del tema, ellos son los que pueden hablar y decir de qué se trata lo que se expone en el museo, porque si se habla desde segundos y terceros la información no será ni tan precisa ni científica”.

Los recursos didácticos y tecnológicos, hoy en día, son muy importantes para educar a los pueblos o culturas dentro del museo. Respecto a la utilización de material didáctico tecnológico, Griñan (2018) agrega que la inclusión adecuada de las TICs, y en particular, de los recursos virtuales al interior de los museos, debería orientarse en la ejecución de acciones y exposiciones complicadas de realizar con otros medios, como sería, la contextualización de objetos a través de la realidad virtual. Luis León, al respecto, manifiesta:

- “Sería muy interesante traer videos de la comunidad indígena y mostrarlos al público; incluso se pudiera traer la vivencia real de los pueblos indígenas, tal como se hace en Australia, donde en los museos tienen videos. Usted empuja un botoncito, se sienta y escucha una exposición. Eso es increíble”.

Recursos que podrían cumplir una función educativa son aquellas provenientes de los propios hogares u otras más tecnológicas. Hacia ello apuntan las recomendaciones de Luis León:

- “Se podría traer cosas del hogar, su propia vestimenta; además, se podría crear una página web de las comunidades indígenas, donde ellos sean quienes controlan la información, quienes agregan o eliminan cosas que están en la red”.

Las estrategias a implementarse al momento de darse este tipo de exposición en el museo, lleva a descubrir y experimentar nuevos elementos. Fernando García, historiador entrevistado, sugiere:

- “Aumentar varios elementos cognoscitivos en la parte etnobotánica, con el fin de entender el por qué y para qué del uso de las plantas alucinógenas y deleitar al

público con este tipo de cosas. Sería atractivo presentar elementos complementarios del proceso. Además, sería importante que esté un representante de la propia cultura, del mundo Shuar, alguien lo más puro posible. Pese a que la explotación petrolera y minera los está alejando, todavía hay grupos que se mantienen; lo ideal sería que venga alguien con conocimientos de chamanismo, una persona docta en la materia, que hable varios idiomas y que se le ponga un traductor”.

Poner en marcha procesos educativos no formales en los museos, implica estructurar un buen equipo de educadores para cada departamento. Según Juliana Vega, lo que se requiere es:

- “Un buen equipo de mediación, numeroso y capacitado con ejemplos universales. Los mediadores o educadores, son un puntal importante al interior del mecanismo que es el museo. La exposición podría incluir contenidos inclusivos y didácticos, por ejemplo, a través de réplicas de Tsantsas enfocadas a niños. Trabajar el tema de la Tsantsa resulta más complicado con niños que con adolescentes o jóvenes. También se podría trabajar en contenidos para no videntes, quienes no tienen idea de qué es una Tsantsa, por lo que se torna complejo explicarles aquello. Incluso si se tratase de otro tipo de discapacidad, la exhibición no sería tan accesible”.

Si todas las culturas, a nivel del planeta, tienen voz y voto propio, entonces el papel del museo sería permitir su expresión. Juliana Vega menciona que:

- “Ya no es el museo el que habla por las comunidades ni por los pueblos ancestrales interculturales, sino que son los mismos pueblos y nacionalidades los que deberían tomarse esos espacios para hablar”.



En la misma línea la educadora indica que cada cultura puede hablar de lo suyo y, por tanto, puede ofrecer un mayor conocimiento que el generado por un segundo o tercero. Al respecto de este tipo de información, la mediadora agrega:

- “Una información bastante clara surgida del mismo pueblo Shuar y que podría ser adaptada por los mediadores, educadores y curadores en el museo, para, a su vez, ser impartida a los públicos de una manera didáctica, lúdica, divertida. Que permita a los públicos involucrarse y, al mismo tiempo, eliminar algún tipo de estereotipo previo, esto a través de mecanismos tanto de información, discusión o diálogo entre culturas”.

Las exposiciones pueden ser replanteadas desde las propias necesidades y demandas buscadas por el educador, y que resulten acordes al público. No obstante, Juliana Vega considera que:

- “Es necesario adecuar las áreas lúdicas de la exposición con mapas lúdicos, stickers, fanzines, dibujos, el mismo pizarrón didáctico, mostrar el tabaco, el *tawasap*, la vestimenta Shuar. Un ejemplo: una gran selva en donde los niños puedan tocar el agua, tener diferentes sensaciones con los animales. Esto debido a que los contenidos están encaminados más para los adultos, porque son restos humanos los exhibidos. La idea de la exhibición es educar al visitante y que, a su vez, se lleve consigo información visual, escrita, así como una experiencia inolvidable. En el caso de que viniera alguna persona con discapacidad debería existir todo tipo de accesibilidad ¿Por qué no pensar en eso?”.

Los Shuar, actualmente, tienen una modernidad propulsiva, tal como la nuestra. Son un pueblo que ha evolucionado con el tiempo.

Marcos Sempértegui, al respecto, señala:



- “Entender el tema de los Shuar, no es tratar de cosificarlos, sino más bien, saber que no son personas ancladas en el tiempo o del pasado, que no son seres que se han quedado como estancados, sino que viven en una modernidad súper vertiginosa, tal como la que vivimos nosotros”.

En relación a los avances tecnológicos del presente, se deberían considerar aquellos que podrían contribuir a mejorar la exposición. Marcos Sempértegui, curador entrevistado, refiere a algunos de ellos:

- “Hay códigos QR, realidad virtual, aumentada, entre otros..., que te van a abrir puertas para difundir con mayor facilidad, sobre todo a estas generaciones que están conectadas a las redes y que viven híper – conectados día a día”.

Las exposiciones pueden montarse en largo o corto plazo, pero se necesita de inversión y también de personal entendido en temas museográficos y museológicos. Tamara Landívar indica que:

- “La falta de recursos no permiten implementar las partes lúdicas, audiovisuales, espacios, medios tecnológicos. Realmente tenemos muchos limitantes, la experiencia que tenemos nosotros en la parte educativa es basta. Necesitamos otras formas de acercarnos al público, de modo que la Tsantsa no se convierta en un mito lejano. Se requieren otros argumentos, otros insumos que puedan ayudar. Nos gustaría que en esta exposición esté el grupo Shuar, tomar un nuevo reto y seguir avanzando por el bien de la sociedad”.

Existen una serie de elementos que deberían considerarse si se pretende mejorar la exposición Tsantsa de la sala etnográfica del Museo Pumapungo. Uno de los participantes del grupo focal refirió un tema fundamental: la planificación.

- “Un aspecto a mejorar sería la planificación de conocimientos, para lo cual se debería tomar en cuenta la opinión de cada persona, así como la diversidad de conocimientos de los visitantes” (Carolina Sacasari, estudiante).

En el mismo sentido, otro estudiante visitante, manifiesta que:

- “Un aspecto a mejorar sería más riqueza de información social con relación a la Tsantsa, la misma que debería estar enfocada en responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué pasa con la familia de aquel al que se le cortó la cabeza? ¿Cuál es la relación de esa familia con el resto de la comunidad? ¿Cómo queda la familia? ¿Qué se hace con el resto del cuerpo? ¿Qué pasa con ese integrante? ¿Qué se hace a la familia después de eso? También se deberían considerar aquellos elementos sociales que tengan que ver directamente con la Tsantsa, con el fin de hallar las explicaciones necesarias” (Jandry Chuni, estudiante).

Finalmente, una cuestión fundamental se enfocó en que el mediador o guía debería participar dentro de un proyecto denominado “representación étnica”, es decir, que aquel pertenezca a la propia cultura exhibida, esto con el afán de conocer cómo ciertos conocimientos han evolucionado a lo largo del tiempo. Otro participante del grupo focal destacó que:

- “El ritual de Tsantsa debería ser demostrado por los mismos Shuar, ya que ellos están vivos en espíritu. Los propios Shuar deberían estar a cargo de la exposición, esto con el fin de despejar dudas e inquietudes durante el proceso de mediación” (Yosué Álava, estudiante).

4.1.3. Elementos interculturales presentes en la Exposición Tsantsa

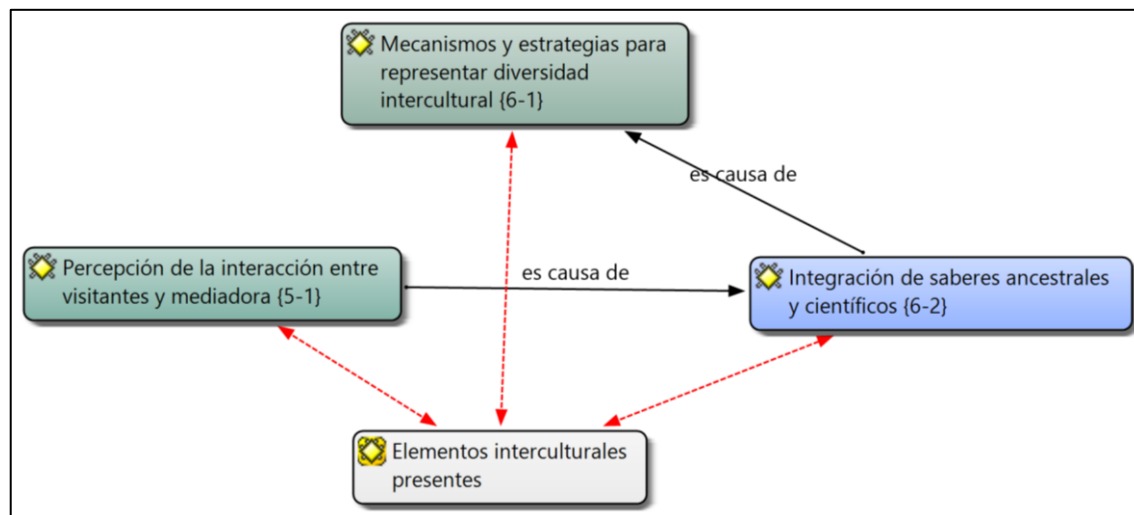
El análisis que se desarrolla a continuación busca cumplir el objetivo 3 de la investigación, el cual pretende: Develar los elementos interculturales presentes a partir del vínculo del sujeto (visitante) con la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo. Para ello se clasificó la

información obtenida de las entrevistas y grupo focal en las siguientes categorías de análisis:

- 1) percepción de la interacción entre visitantes y mediadora;
- 2) integración de saberes ancestrales y científicos;
- y 3) mecanismos y estrategias para representar diversidad intercultural.

Figura 6.

Elementos interculturales presentes en Educación Intercultural (vista de red)



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas y el grupo focal

En el análisis anterior se estableció la importancia de la mediadora en la implementación de ciertas estrategias educativas; ahora, tal como se observa en la figura 6, la categoría **«Percepción de la interacción entre visitantes y mediadora»**, es decir, la manera en que los entrevistados percibieron el proceso de mediación desarrollado por la profesional responsable de dicha función, tendría una influencia decisiva en la definitiva incorporación y confluencia de ciertos saberes ancestrales, los cuales son definidos en la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), como patrimonios que implican un recurso insoslayable, en razón que contribuyen al enriquecimiento del conocimiento mutuo a través del diálogo, y, por ende, ayudan a la conservación de la diversidad cultural propia de cierto territorio. De ahí la importancia de identificar qué particularidades tiene la visión de los visitantes y demás entrevistados.

En líneas generales, puede señalarse que la percepción que tiene uno de los visitantes en relación a la mediadora educativa es que, de una u otra manera, lograría consolidar los aprendizajes en los públicos presentes. Fernando García, historiador entrevistado, resalta que:

- “Es una buena mediadora, tiene un conocimiento profundo del tema y de todo el museo, o sea es una funcionaria de planta, no una funcionaria contratada; la labor de ella es hacer permanente investigación, lo sabe de memoria, la relación es buena, la enseñanza es buena como también el aprendizaje, es decir, de aquí saldremos sabiendo más”.

Al respecto, la mediadora percibe que, cuando se trata de proponer este tipo de educación en el museo como apoyo a la educación formal, el objeto “Tsantsa y los públicos” aportan a la generación de imaginarios. La misma considera que:

- “Es una experiencia increíble trabajar con restos humanos y los públicos. Los públicos pueden contribuir a la generación de una cantidad de criterios, de ideas, de experiencias, de historias que vienen desde su casa; yo he tratado de recopilar por todos estos años algunas experiencias de los públicos frente a las cabezas reducidas”.

La entrevistada agrega:

- “La experiencia personal de cada visitante sobre una cabeza reducida es totalmente diversa y en esa diversidad, hay una fuerza increíble que aporta a la museografía universal”.

En ocasiones, el uso del guión museológico durante las mediaciones llevadas a cabo no es la alternativa más adecuada. Al respecto, Tamara Landívar considera:

- “Por más que se tenga un esquema, existe una dinámica totalmente diferente en el estado de ánimo de la persona que da la guía, así como en el estado de ánimo del público. Intervienen el horario, quiénes vienen, qué preguntan, es decir, una serie



de factores. Realmente no hay una regla. El pedagogo o la mediadora debe crear y construir de acuerdo a lo que ve”.

En este sentido, la interacción de la mediadora con el público, fue la que causó mayor impacto en uno de los participantes del grupo focal:

- “La mediadora utilizó personajes del entorno con el fin de describir el proceso de la teatralización de la Tsantsa” (Tábata Chuisaca, estudiante).

Al respecto, dos participantes del grupo focal señalaron el conflicto ocurrido entre los saberes académicos y culturales de la mediadora y del historiador visitante:

- “La mediadora permitió una buena interacción y trato; permitió que todos demos nuestros puntos de vista, pero con el historiador no estuvo tan bien” (Priscila Rojas, estudiante).
- “Ellos debían buscar un camino en común con el fin de no generar la tensión que vivimos” (Diego Llivisaca, estudiante).

Por último, otro de los participantes del grupo focal, se refirió a que la mediación dio origen a:

- “Un déficit de complementariedad entre distintos conocimientos. No existió una armonía entre saberes. Dentro de un proceso de interculturalidad es importante que exista dicha armonización pese a tener visiones diferentes. Aunque era una exposición intercultural, tenía un conocimiento científico separado de un conocimiento cultural, creo que se dejó de lado todo esto” (Jandry Chuni, estudiante).

Con base en la constatación por parte de la mayoría de los participantes de que la mediación entre la educadora y el público fue fluida y horizontal, se puede establecer la consecución de una serie de elementos que aquí se agrupan bajo la categoría: **«Integración de saberes ancestrales y científicos»**. La consecución de dicha integración resulta



fundamental, puesto que, tal como apunta Mora (2012), una transferencia de conocimientos sustentada exclusivamente en informaciones provenientes de una visión eminentemente científica, deviene insuficiente para la consolidación de prácticas culturales diversas.

La integración pudo ser evidenciada por algunos de los entrevistados. Por ejemplo, si el montaje dentro de los espacios del museo es fundamental al momento de exhibir o exponer un objeto, Fernando García, historiador, considera:

- “El proceso museográfico está bien planteado. Los paneles y las Tsantsas están en un área de mantenimiento, lo que permite preservarlos al vacío”.

Uno de los grandes desafíos del museo etnográfico es su constante dinámica y los cambios que sugiere a medida que pasan los años. Juliana Vega, al respecto, menciona:

- “Ese es el gran reto, hay que recalcar los antecedentes: el museo etnográfico fue creado en los años 90, cuando recién empezaron a existir los derechos de campesinos e indígenas. En tal razón, la museología y museografía están planteadas desde una visión y concepción de los 90, por lo que es un poco difícil querer aportar con educación contemporánea. Existen muchas cosas que se podrían poner sobre la mesa y decir que ya no son modernas o actuales”.

Una de las últimas investigaciones en relación a la Tsantsa consiste, justamente, en dicho diálogo y en el conocimiento de cómo se deconstruye y construye nuevamente el ritual y mito Shuar. Marcos Sempértegui aduce:

- “Hay un estudio que se hizo del ADN de las Tsantsas que es fundamental. Sin embargo, cómo determinar cuándo un objeto o una cabeza reducida realmente es Tsantsa. Ahí entra bastante el tema científico, el cual conduce a los análisis de laboratorio como ADN, hasta a la misma etnohistoria”.

Respecto al tema, menciona Tamara Landívar que las Tsantsas se realizaron para mantener la sabiduría dentro de la comunidad y de esta forma el mito es ya un tema a debatir a raíz de



una investigación ejecutada el año anterior. Se ha podido evidenciar que el ritual o mito no era solo realizado con hombres, sino también con niños y mujeres:

- “Los Shuar decían que nunca hacían Tsantsa con mujeres, pero al hacer el ADN, los resultados indicaron lo contrario. Caben las preguntas: ¿Qué está pasando con el mito? ¿Qué está pasando con el concepto que tenían ellos? Queda claro que hay que debatir y re-construir, antes que inventar una teoría o un mito. También es muy importante saber que el conocimiento puede afianzarse a través de la parte antropológica.”

Por su parte, la diversidad intercultural es un fenómeno de difícil representación, razón por la cual resulta indispensable conocer la última categoría bajo la cual se clasificaron las respuestas dadas por los participantes: «**Mecanismos y estrategias para representar diversidad intercultural**» en la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo. La importancia de dichos mecanismos y estrategias reside en que la interculturalidad, tal como la define Villodre (2012) implica reconocer y comprender la presencia de otras culturas, además de otros elementos clave como son el respeto, la comunicación y la interacción social. Las sociedades pueden llamarse interculturales cuando sus miembros interactúan y se enriquecen con dicha interacción. Tanto las entrevistas como las respuestas dadas en el grupo focal permitieron identificar tales acciones. Fernando García, por ejemplo, destaca que la exposición representa la diversidad intercultural gracias a que:

- “Contribuye a la comprensión de que la Tsantsa no era un ritual sangriento, ni tampoco un acto de guerra. En las comunidades Shuar estaba prohibido matar y no se hacían Tsantsas de mujeres, ni de niños. A su vez, la diversidad intercultural se representa a través de la explicación efectuada por la exposición respecto a que en el ritual intervienen varios actores y que contribuyen, de alguna manera, a preservar la tranquilidad de la comunidad.”



Los diferentes objetos provenientes de esta diversidad intercultural es un patrimonio que forma la identidad del pueblo Shuar, de los cuales son originarias las Tsantsas, conocidas comúnmente como cabezas reducidas, y que dicha exhibición es la más visitada. Juliana Vega, destaca que los públicos ingresan a la cultura a través de:

- “La conexión de la realidad del pueblo Shuar, sus rituales y cosmovisiones, con las del pueblo ecuatoriano, cuencano y extranjero que visita el museo. O también, simplemente, con la convalidación de los objetos que se exponen. En el momento que damos valor a los objetos, otorgamos valor a sus tradiciones, a su cultura y a su pueblo. Con los ejercicios de mediación y con todo el trabajo educativo desarrollado, se pretende sensibilizar la visión hacia el pueblo investigado, no tanto como simples veedores de las culturas exóticas, sino más bien, como un sentir o palpar otras culturas desde mi propia realidad o desde mis propios símbolos.”

La misma entrevistada agrega que la representación cumple un papel de vital importancia e indica que:

- “El etnográfico intenta representar..., y eso es más o menos lo que hace el arte o han hecho los museos por mucho tiempo: la representación”.

La inteligencia visual nos permite comprender y aprehender la diversidad intercultural desde una visión centrada en la otra cultura. Es lo que se apunta en una de las respuestas dadas por otro de los participantes, Marcos Sempértegui, curador entrevistado, quien manifiesta:

- “El tema fotográfico lo logra. Cuando tú entras a la sala, ya estás viendo una otredad, ya estás viendo una forma de pensar, una forma de prácticas diferentes. Entonces la sala en sí misma es un mecanismo que te aproxima hacia las otras personas, formando así el componente intercultural.”



La educación de los museos desde lo diverso genera la aplicación de distintas técnicas o estrategias para llegar a los públicos que los visitan, y que son elementos indispensables al momento de interactuar con ellos. Es lo que se puede evidenciar en una de las respuestas dadas por los participantes en el grupo focal:

- “Desde una visión práctica, a través de la personificación del Arútam y los actores de la Tsantsa, debido a que aquellos poseían una gran dimensión espiritual acerca de la justicia dentro de la comunidad.” (Yosué Álava, estudiante).

Al hablar de lo diverso, uno de los participantes del grupo focal acota que:

- “Los conocimientos se logran tomando como base los dos conocimientos: tanto el ancestral, que ponía énfasis en corregir el mal en su comunidad y en la actualidad, sería la cárcel en relación a la justicia” (Anthony Jiménez, estudiante).

Así mismo, uno de los visitantes insiste que el concepto de justicia social, variaría de sobremanera entre una cultura a otra, pues éstas poseen elementos o características particulares. Es lo que se puede notar con claridad en una de las respuestas dadas en el grupo focal:

- “El hecho tiene que ver con la justicia; como bien sabemos cada cultura tiene su forma de hacer justicia. Por ejemplo la indígena; su ajusticiamiento tiene que ver bastante con la ortiga, baños de agua fría y todas esas cosas. Mientras que en la cultura Shuar el ajusticiamiento, cuando eran faltas demasiado graves, era el caso de las Tsantsas. Es como si ahí nos hiciese ver un enfoque de que cada cultura siempre va a tener un aspecto diferente, pero siempre se están basando en una sola cosa que es lo espiritual ya que se procedía a través de rituales y dioses para poder hacer un ajusticiamiento. Actualmente solo se basa en leyes. Por ejemplo, los Shuar antes de enemistarse con alguien trataban de llegar a un consenso. Antes de empezar a generar conflictos o, a veces, simplemente eran por conquista. No es



como hoy que los mestizos, cuando tenemos problemas con alguien, no tratamos de mediar, sino que simplemente actuamos violentamente. En las culturas anteriores, antes de empezar una guerra se mediaba, se hablaba con la parte contraria” (Yosué Álava, estudiante).

De igual manera, otro visitante destaca que la justicia no siempre es meramente justa, cuando señala que:

- “La ley ordinaria es una imposición y el término justicia no siempre es indicador de ésta, porque al final cualquiera puede ir a la cárcel. Por lo tanto, los Shuar solo se dedicaron a corregir la maldad que existía dentro de la comunidad.” (Anthony Jiménez, estudiante)



4.2. Síntesis del capítulo

La realización de este capítulo permitió, en primer lugar, determinar las concepciones de los visitantes locales y turista extranjero que fueron entrevistados y que participaron en el grupo focal, respecto a la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo.

En primer lugar se identificaron las concepciones sobre educación intercultural que poseen los expertos y público visitante, destacándose aquellas concepciones que resaltan la integración de las culturas, o las que sostienen la idea de que debe existir más de una cultura, con el fin de intercambiar ideas entre seres humanos y que ellos puedan identificarse desde diferentes espacios. Por su parte, a la educación intercultural se la concibió como el accionar ocurrido entre una cultura y otra.

También se hizo hincapié en su condición desafiante y en constituirse en una constante interpelación a la manera como los ciudadanos se relacionan con otras culturas. Según los entrevistados, la educación intercultural no solo abarcaría a la educación sino que sería un fenómeno cambiante y en constante construcción. Se apuntó, así mismo, al respeto como una condición ineludible al momento de reflexionar sobre la educación intercultural. A su vez, se destacó al sentido de pertenencia como factor clave y a la capacidad para adquirir una visión general. La posibilidad de conocer nuestros orígenes, la unión de la visión urbana con la de los ancestros y la idea del reaprendizaje fueron apuntadas como elementos sustanciales a este tipo de aprendizaje

Los participantes también entendieron a los museos como espacios de educación no formal, esto es, como un eje transversal, debido a que los visitantes se mantienen activos y son generadores de contenidos. También se destacó el aporte académico que se derivaría de los procesos educativos implementados al interior de los museos, es decir, su condición intrínsecamente pedagógica.



Por su parte, a criterio de los entrevistados, la función educativa del museo se sustentaría en una búsqueda por el diálogo y por la no cosificación de las realidades de otras culturas. En tal sentido, el museo no sería una edificación estática e inamovible, sino un fenómeno en constante transformación.

En el presente capítulo también se identificaron los elementos pedagógicos de educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, destacándose los siguientes:

En primer lugar, se identificó a la formación de mediadores, caracterizándosela como diversa, razón por la cual se debe mantener una constante actualización no solo a nivel de investigación, sino en técnicas o estrategias que permitan manejar diferentes tipos de públicos.

A su vez, se identificaron algunas competencias y fortalezas pedagógicas: disponer de personal debidamente capacitado en cuestiones museográficas, la exclusividad de la exposición, las características de los objetos exhibidos (las propias Tsantsas) son la mayor fortaleza de la exposición, la representación de tres personajes estrechamente relacionados a la Tsantsa a través de artes escénicas con apoyo del público visitante, la interacción entre el público y los objetos, el dominio de ciertas prácticas, recursos y materiales, dominios académicos y culturales tanto institucional como profesionalmente, fortalezas emocionales y actitudinales, evitar la presencia de distractores durante la exposición y el uso del humor en el lugar y momento preciso.

Así mismo, se pudo identificar aquellos elementos que contribuyen a cumplir objetivos educativos: la mediación educativa, permite al público asistente poder interactuar; con los restos humanos, que generan mucha impresión e interés entre los diversos públicos que asisten a la sala de Tsantsas; las propias Tsantsas, que logran despertar sentimientos y



emociones a través de una experiencia vivencial, y que motivan a los visitantes a descubrir nuevos conocimientos de forma práctica y entendible.

Las respuestas permitieron también identificar las estrategias y recursos que contribuyen a mejorar la Exposición Tsantsa. Se apuntan a continuación los más importantes: la comunicación e integración con las escuelas desde diferentes espacios; que cada cultura pueda hablar desde su propia realidad o cosmovisión; contar con recursos que cumplan una función educativa y que provengan de los propios hogares; la estructuración de un buen equipo de educadores para cada departamento; replantear las propias necesidades y demandas de la exposición, de modo que resulten acordes al público; considerar aquellos avances tecnológicos que podrían contribuir a mejorar la exposición; invertir en personal entendido en temas museográficos y museológicos; participación del mediador o guía dentro de un proyecto denominado “representación étnica”, es decir, que aquel pertenezca a la propia cultura exhibida, esto con el afán de conocer cómo ciertos conocimientos han evolucionado a lo largo del tiempo.

Finalmente, en el presente capítulo se develaron los elementos interculturales presentes a partir del vínculo del sujeto (visitante) con la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo, los que se clasificaron de la siguiente manera:

En primer lugar, se consideró la percepción que tienen los participantes respecto a la interacción entre los visitantes y la mediadora. Se señaló que esta última logra consolidar los aprendizajes en los públicos presentes, para lo cual, la mediadora percibe que, cuando se trata de proponer este tipo de educación en el museo como apoyo a la educación formal, el objeto “Tsantsa y los públicos” aportan en la generación de imaginarios. Por otro lado, se apuntó a lo inadecuado que resulta, en ciertos momentos, el uso del guión museológico durante las mediaciones llevadas a cabo. Así mismo, se destacó un cierto desacuerdo ocurrido entre los saberes académicos y culturales de la mediadora y uno de los visitantes invitados.



En segundo lugar, bajo el criterio de la integración de saberes ancestrales y científicos, las respuestas permitieron evidenciar que, una de las últimas investigaciones en relación a la Tsantsa consiste, justamente, en un diálogo y en el conocimiento de cómo se deconstruye y construye nuevamente el ritual y mito Shuar.

En tercer lugar, se identificaron mecanismos y estrategias para representar la diversidad intercultural, destacándose a la representación que asume un papel de vital importancia. La inteligencia visual permitiría comprender y aprehender la diversidad intercultural desde una visión centrada en la otra cultura. Por su parte, la educación de los museos desde lo diverso generaría la aplicación de distintas técnicas o estrategias para llegar de manera adecuada a los públicos que los visitan.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Con base en los objetivos planteados al principio de la presente investigación, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. Se logró determinar las concepciones de los visitantes locales y turistas extranjeros, respecto a la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo. Se identificaron concepciones sobre educación intercultural que resaltan la integración de las culturas como intercambio de ideas entre seres humanos. A la educación intercultural se la concibió como el accionar ocurrido entre una cultura y otra; haciéndose hincapié en su constante interpelación a la manera de como los ciudadanos se relacionan con otras culturas. A su vez, se destacó al sentido de pertenencia como factor clave y a la posibilidad de conocer nuestros orígenes, a la unión de la visión urbana con la de los ancestros y a la idea del reaprendizaje como elemento sustancial. Los museos serían espacios de educación no formal, donde los participantes se mantienen activos. Se destacó, así mismo, el aporte académico que se derivaría de los procesos educativos implementados al interior de los museos, es decir, su condición intrínsecamente pedagógica. Con base en lo expuesto, la función educativa del museo se sustentaría en una búsqueda por el diálogo y en la no cosificación de las realidades de otras culturas.
2. En cumplimiento del segundo objetivo, se pudo identificar los siguientes elementos pedagógicos de educación intercultural no formal, presentes en la exposición Tsantsa del Museo Pumapungo: formación diversa de los mediadores, competencias y fortalezas pedagógicas, personal capacitado en cuestiones museográficas, exclusividad de la exposición, características de los objetos exhibidos (las propias Tsantsas), representación de tres personajes relacionados a

la Tsantsa por medio de la teatralización, la interacción entre el público y los objetos, dominio de prácticas, recursos y materiales académicos y culturales, fortalezas emocionales y actitudinales. También se identificaron los elementos que contribuirían a cumplir con objetivos educativos: la mediación educativa, los restos humanos y las propias Tsantsas. Por último, se identificaron las estrategias y recursos que contribuyen a mejorar la Exposición Tsantsa: la comunicación e integración con las escuelas desde diferentes espacios, que cada cultura hable desde su propia realidad o cosmovisión, la disponibilidad de recursos que cumplen una función educativa y que provengan de los propios hogares, la estructuración de un equipo sólido de educadores para cada departamento, el replanteamiento de las propias necesidades y demandas de la exposición, la incorporación de avances tecnológicos que contribuyan a mejorar la exposición, y por último, la necesidad de que el mediador pertenezca a la propia cultura exhibida.

3. Finalmente, y en cumplimiento del tercer objetivo, se develaron los elementos interculturales presentes a partir del vínculo del sujeto (visitante) con la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo. En primer lugar, se destacó a la percepción de los participantes respecto a la interacción entre los visitantes y mediadora, quien consolidaría los aprendizajes en los públicos presentes. A su vez, el objeto “Tsantsa y los públicos” aportarían a la generación de imaginarios. También se apuntó a lo inadecuado que resultó, en cierto momento, el uso del guión museológico durante las mediaciones y al desacuerdo ocurrido entre los saberes académicos y culturales de la mediadora y uno de los visitantes invitados. En segundo lugar, bajo el criterio de la integración de saberes ancestrales y científicos, se evidenció que una de las últimas investigaciones en relación a la Tsantsa consistió en un diálogo y en el conocimiento de cómo se reconstruye el ritual y



mito Shuar. En tercer lugar, se identificaron mecanismos y estrategias para representar diversidad intercultural, destacándose que la representación étnica cumple un papel de vital importancia. Finalmente, la educación de los museos desde lo diverso generaría la aplicación de distintas técnicas o estrategias para llegar a los públicos que los visitan.

Recomendaciones

Estrechamente relacionadas con las conclusiones obtenidas en la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Se sugiere a los administradores del Museo Pumapungo y a los funcionarios responsables de coordinar la Exposición Tsantsa, desarrollar planes de capacitación continua, con el fin de afianzar los conocimientos evidenciados entre el equipo mediador, al tiempo que con ello se lograría una actualización en las destrezas y habilidades pedagógicas y didácticas de tales funcionarios. Esto puede, a su vez, reforzarse con el desarrollo de proyectos de vinculación con instituciones educativas de la ciudad, el cantón y la provincia. Se podría comenzar con aquellas entidades que, previamente, han asistido al Museo y a sus distintas exposiciones.
2. Se sugiere a los funcionarios responsables de la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo mantener una continua actualización de los contenidos y aspectos visuales y expositivos de dicha exposición, con el fin de mantener el interés y la fidelidad del público asistente y, a su vez, atraer a nuevos visitantes, tanto nacionales como extranjeros. Para ello resulta recomendable la utilización de realidad virtual, inteligencia artificial, el aumento de traducciones en inglés y francés, grabaciones de audio-guías, inclusión de métodos para personas con discapacidad, incorporación de visitas guiadas (360°) a través de plataformas virtuales o en el celular.
3. Se recomienda a futuros investigadores ampliar el campo de estudio a otros museos y exposiciones de la ciudad de Cuenca y de la provincia del Azuay, con la finalidad de determinar las estrategias pedagógicas y las concepciones interculturales que subyacen a la práctica mediadora y expositiva de tales centros culturales, para de este modo, efectuar una comparación con los hallazgos aquí



obtenidos y plantear soluciones para la práctica museística de la provincia y de la región.



Bibliografía

- Agudelo, N., y Estupiñan, N. (2009). La Sensibilidad Intercultural en Paulo Freire 1. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Grupo de Investigación HISULA*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n13/n13a06.pdf>
- Aguilar, I. (2000). El discurso del museo etnológico de Osuna. *Etnografía*, 57-62.
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8 (2), 51-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134129257004>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (30 de Diciembre de 2016). *Ley Orgánica de Cultura*. Recuperado de <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/Ley-Organica-de-Cultura-APROBADA-Y-PUBLICADA.pdf>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (30 de Diciembre de 2016). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado el 30 de Mayo de 2020, de Cultura y patrimonio: <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec087es.pdf>
- Ávila, J., y Espinoza, C. (2018). *Diseño de elementos gráficos lúdicos para mejorar los procesos de aprendizaje y esparcimiento en la visita al Museo Pumapungo*. (Tesis de pregrado). Universidad del Azuay, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/8112>
- Álvarez, A. (2006). *Estudio de Casos*. Ciudad de la Habana Cuba: Felix Valera. Recuperado <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/2108/1/Libro%20Estudio%20de%20casos.pdf>



- Ayala, E. (2011). *La interculturalidad: Camino para el Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Seguro Social Campesino / Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN).
- Barrios, Ll., y Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el escolar. *Educación y Educadores*, 17 (3), 405-426. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>
- Bialogorski, M., y Reca, M. M. (2017). *Museos y visitantes*. Buenos Aires: Consejo Internacional de Museos.
- Bianchi, C., y Rovere, F. (1977). *Mundo shuar: La tsantsa, los tatuajes, y las pinturas corporales*. Serie C 9. Sucua: Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones. Sucua (Morona Santiago)- Ecuador.
- Bravo, M. (2017). *Importancia de la Educación Intercultural en el Proceso Educativo del área de Convivencia Social*. Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Cabrera, M., y Cabrera, P. (2018). *Bestiario Amazónico*. (C. Andrade, Ed.) Cuenca: Cabrera y Andrade editores.
- Calapucha, C. (2012). *Los modelos de desarrollo su repercusión en las prácticas culturales de construcción y del manejo del espacio en la cultura Kichwa amazónica un análisis comparativo del desarrollo lineal en relación con el Sumak Kawsay*. Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/25667>
- Camacho, M. (2007). Aprender en el museo: Los programas educativos de los Museos del Banco Central. *IX Congreso Nacional de Ciencias*, 1-15.
- Cano, R. (2018). Pueblos indígenas y museos etnográficos. *EVE Museos e innovación*, 1-9.



- Celi, I., Bedoya, M., y Cevallos, P. (2012). *Propuesta del Sistema Ecuatoriano de Museos y Política Nacional de Museos. Segunda parte*. Quito: SIEM.
- Chiriap, N., Jimbiquiti, P., Kayap, O., Kuja, E., Mayak, I., Mashinkias, X., . . . Shiki, R. (2012). *Sabiduría de la Cultura Shuar de la Amazonía Ecuatoriana*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Cisneros, C. (2017). *La ciencia del Ayahuasca, la planta sagrada y psicotrópica de moda*. Recuperado de NMAS1: <https://nmas1.org/blog/2017/06/01/ayahuasca-ciencia>
- Coba, C. (1993). Los reductores de cabezas humanas, Untsuri Shuar y Achuar de la región amazónica ecuatoriana: sus manifestaciones dancísticas y etnomusicales. *Sarance* (18), 71-90.
- Constitución del Ecuador. (2008). Título 1. Elementos constitutivos del Estado. Capítulo 1. Principios fundamentales. Recuperado de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/ecuador/ecuador_constitucionpo_08_spaorof
- Córdova, A. C. (2019). *Proyecto de curaduría educativa para la Casa Museo Remigio Crespo Toral*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Cuesta, A. (2013). *Lecturas libertarias en homenaje a los 20 años del despertar Shuar*. Macas: GAD Provincial de Morona Santiago.
- Da Milano, C. (2001). El valor social de la cultura. *Mediación Museística*, 24.
- Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. Recuperado de SciELO: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000200192&script=sci_arttext
- El Telégrafo. (2016). *Los museos son espacios de educación no formal* . Recuperado de El Telegrafo:



<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/10/sistemanacionaldecultura-museosdelecuador>

El Tiempo. (2017). Ritos y fechas que celebra el pueblo Shuar en Morona Santiago. *El Tiempo*, p. 5B.

Freire, P. (2015). Pedagogía de la indignación cartas pedagogicas en un mundo revuelto. México: Siglo Veintiuno editores.

Freire, P. (2015). Pedagogía del oprimido. Mexico: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://puntoed.com.ar/libros/436/pedagogia-del-oprimido>

Fernández, E. (1994). El estudio de la cultura en los museos etnográficos. *DOSSIER. Patrimonio etnológico*, 109-118.

Fernández, D. y Rubio, M. (2013) El museo, instrumento educativo formal y no formal. Recursos educativos del museo. Planificación y desarrollo de los programas educativos en los museos. Museología didáctica: la labor práctica de un educador en museos. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.

Fuentes, S. (2000). Museo, museología y museografía. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 5(6). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/283301.pdf>

Gamboa, S. (1998). *Museo, Museología y Museografía*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

García, A. (2013) El aprendizaje informal en la exposición. Estrategias comunicativas y didácticas. Pedagogía museológica: la formación de un educador de museos. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.



- García, F. (10 de febrero de 2020). Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. (L. Pineda, Entrevistador)
- García, N. (2012). *La globalización: ¿productora de culturas híbridas?* . Recuperado de Blogger: <http://elmensajeelmedio.blogspot.com/2012/10/la-globalizacion-productora-de-culturas.html>
- García, R. (2014). Notas sobre arte, aprendizaje y museos. *Nierika. Revista de estudios de arte y educación*(6), 60-69.
- Garde, V. (2014). *Conocer la experiencia de los visitantes: un paso hacia el museo esencial*.
- Giménez, G. (2004). *Culturas e identidades*. Revista Mexicana de sociología. Recuperado de <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/58046>
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. (UNAM). Recuperado el 10 de Junio de 2020, de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf
- Gomes, I., y Cazelli, S. (2016). Formação de mediadores em museus de ciência: saberes e práticas. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 18(1), 23-46.
- González, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2). Obtenido de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/186/180>
- González, Y. (2015). *Importancia de los museos en el desarrollo cultural de los estudiantes de tercero bachillerato del Colegio Camilo Destruge*. (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/8899/1/Alejandra%20Gonz%C3%A1lez%20Tesis.pdf>



- Griñan, J. (2018). *Los recursos tecnológicos como lazo de unión entre museos y centros educativos como contextos de aprendizaje*. (Universidad de Murcia) Recuperado el 13 de Marzo de 2020, de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/60573/1/TFM._Jennifer_Gri%c3%b1%c3%a1n_Moreno.pdf
- Grupo Focal. (07 de Febrero de 2020). Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. (L. Pineda, Entrevistador)
- Gutiérrez, L. (2013). *Fortalecimiento de la identidad Shuar a través del proyecto curricular institucional del colegio de bachillerato Macas*. (Tesis de pregrado). Universidad Politecnica Salesiana, Ecuador. Recuperado de: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/5651/1/UPS-QT03856.pdf>
- Hernández, F. (1994). *Manual de museología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Illicachi, J. (2014). *Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina*. Obtenido de Universitas: <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/21.2014.09>
- Karsten, R. (1989). *La vida y la cultura de los Shuar*. Tomo II. Banco central del Ecuador. Museo Antropologico - Guayaquil. Ediciones ABYA YALA.
- Kingman, E., y Salgado, M. (1999). *El Museo de la Ciudad. Reflexiones sobre la memoria y la vida cotidiana*. Quito: Museo de Quito.
- Kowii, A. (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar. Corporación editora Nacional. Quito - Ecuador.
- Krotz, E. (2004). Cinco ideas falsas sobre "la cultura". *Diálogos en la acción (DGCPI)*, 13-19.



- Landívar, T. (2012). El sentido ritual de la Tsantsa Shuar. Cuenca: INPC. Recuperado de https://issuu.com/inpc/docs/revista_pci_no._3
- Landívar, T. (2018). *Base para una guía en el museo etnográfico nacional del Museo Pumapungo*. Cuenca: Museo Pumapungo.
- Landívar, T. (2019). *Tsantsa en la exposición etnográfica del Museo Nacional Pumapungo, discursos e imaginarios contemporáneos desde la mirada Shuar y occidental*. (Tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/33685/1/Trabajo%20de%20titulaci%C3%B3n.pdf>.
- Landívar, T. (14 de Febrero de 2020). Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. (L. Pineda, Entrevistador)
- Lara, J., y Amani, C. (2015). Educación Intercultural en España: De la Teorías y Las Prácticas. educación Formal y no formal. Dialnet, 1.
- Lebrún, A. (2015). *La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos del Perú*. Unife. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/consensus/article/download/405/362/>
- León, L. (14 de Febrero de 2020). Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. (P. Lenin, Entrevistador)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Luque, P. (2014). Educación no Formal un Acercamiento a otras Instituciones Educativas. Dialnet, 313.



- Lloret, B. (2017). *Educación no formal. Los campamentos de verano: una escuela más.* (Universitat Jaume I). Recuperado el 10 de Junio de 2020, de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/171322/Lloret%20Colonques%20Bel%C3%A9n_TFG.pdf?sequence=1
- Malacatos, S., y Ojeda, M. (2010). *Estudio para la implementación de una guía ecoturística-descriptiva de costumbres y tradiciones de la cultura shuar de la provincia de Zamora Chinchipe.* Obtenido de Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Recuperado de: <https://dspace.unl.edu.ec/handle/123456789/921>
- Manzano, T. (2018). *La información del museo fuera del museo, una propuesta desde el diseño gráfico. Comunicación del Museo Pumapungo.* (Tesis de pregrado). Universidad del Azuay, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/8101?locale=en>
- Mashinkias, J. (2012). *Etnoeducación shuar y aplicación del modelo de educación intercultural bilingüe en la nacionalidad shuar.* Cuenca: Universidad de Cuenca .
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2019). *El Museo y Parque Arqueológico Pumapungo Entidad Operativa Desconcentrada (EOD) de Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2019.*
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2020). *Sistema de Ingreso de Visitantes y Estadísticas-IVE. Espacio cultural. Museo Pumapungo.* Recuperado de http://www.portalcultural.culturaypatrimonio.gob.ec/DCG_IVE/webpages/consultaVisitantes.php
- Ministerio de Educación. (2019). *Lectura para reflexionar. Curso de Intercultural, 1-3.*
- Monfort, J. (2011). *La cultura en Ortega: ámbito en el que se realiza la vida humana.* (Universidad Nacional de Educación a Distancia) Recuperado el 11 de Junio de 2020, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Filosofia-Jmonfort&dsID=Documento.pdf>



- Montero, J. (2017). *Libro Fotográfico Shuar Pueblo Guerrero de la Antigüedad a la Actualidad*. Cuenca - Ecuador.
- Mora, D. (2012). Diálogo y transferencia dialéctica de saberes/conocimientos. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 31-75. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432012000300003&script=sci_arttext&tlng=en
- Muñoz, A., y Pérez, D. (2014). *Levantamiento de perfiles y análisis comparativo del visitante de las 4 salas y el parque arqueológico del museo Pumapungo en la ciudad de Cuenca*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20970/1/TESIS.pdf>
- Ordóñez, A. (2012). *Tradición oral de las comunidades Shuar: de los cantones Nangartiza y Paquisha, provincia de Zamora Chinchipe*. Cuenca: INPC.
- Ortiz, A., y Aparicio, M. (1981). *Diagnostico de los museos del Ecuador, Asociación Ecuatoriana de Museos ASEM/ PNUD·UNESCO*. UNESCO.
- Ortiz, P., Álvarez, F., y Pogo, C. (2012). *El conocimiento ancestral sobre la pesca, en las comunidades shuar asentadas en el corredor fluvial Zamora – Nangaritza*. *CEDEMAZ*, 2(1). Recuperado de <http://192.188.49.30/index.php/cedamaz/article/view/112>
- Oyaneder, P. (2003). *Aproximacion al Mito*. ISSN 0716-1840. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622003048700007
- Pacheco, M. (2007). Educacion no formal; concepto básico en educación ambiental. Recuperado de <https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/noformal.pdf>
- Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*(220), 525-544.



- Pérez, C., y Moliní, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 3(3), 1-26. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/dfb3/a72734dbff7156595283d8823fc61c612c30.pdf>
- Pérez, J., y Dujovne, M. (1988). *El museo etnográfico: funciones, diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: UBA/CONICET.
- Pillacela, R. (2011). *Los Dioses de la Selva: Espiritualidad, Mito y Tradición del Pueblo Shuar*. Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Gualaquiza- Morona Santiago , Ecuador.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la Investigación Científica. *UNIFC*, 12.
- Real Academia Española. (2019). *Definición de Museo*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=Q8nYftd>
- Reynoso, E. (2013) Los museos de ciencia en la sociedad de la información y el conocimiento. La educación en el museo, objeto de investigación. El museo y la escuela conversaciones de complemento. Medellín, Colombia: Claudia Aguirre – Parque Explora.
- Rivas, I. (2019). *Importancia de los mitos para los hombres*. El Nacional. Recuperado de https://www.elnacional.com/papel-literario/importancia-los-mitos-para-los-hombres_289178/
- Rosero, M. (1972). *La espiritualidad de los "Shuar"*. Quito- Ecuador.
- Sampieri, Lucio., y Collado. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Trillas.
- Santacana, M., y Serrat, N. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Sempértegui, M. (14 de Febrero de 2020). Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. (L. Pineda, Entrevistador)



- Screven, C. (1988) Exposiciones educativas para visitantes no guiados, la investigación del educador de museos, Conferencia ICOM/CECA '85, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 95 – 115.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda de los Significados*. España: Paidós. Recuperado de https://www.onsc.gub.uy/enap/images/stories/MATERIAL_DE_CURSOS/Entrevista_en_profundidad_Taylo_y_Bogdan.pdf
- UNESCO. (1983). Museos etnográficos: principios y problemas. *Museum*, XXV(139), 1-71.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado el 12 de Marzo de 2020, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Utitiáj, A. (14 de Febrero de 2020). Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. (L. Pineda, Entrevistador)
- Vacacela, J., y Albuja, M. (2019). *Inka Samana un sueño pedagógico*. Loja.
- Valdés, M. (1999) La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público. Gijón, España: TREA, S.L.
- Vallejo, O. (2010). *La Justicia Indígena, en Morona Santiago*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Vargas, G. (2008). La cosmovisión de los pueblos indígenas. *Patrimonio Cultural*, 108-126.
- Vega, Ñ. (14 de Febrero de 2020). Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. (L. Pineda, Entrevistador)
- Vega, Ñ. (2018). *Informe de mediaciones educativas en torno a las Tsantsa-Shuar del Museo Pumapungo (memo)*. Cuenca: Museo Pumapungo.



- Vidal, E. (2014). La Formación en Interculturalidad en la educación en el tiempo libre: Necesidades y Estrategias desde una perspectiva de competencia intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado.*, 5.
- Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 67-76.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia* (12), 119-128.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de Nuestra Epoca. *Aby Ayala*, Quito, 2009.
- Wright-Carr, D. (2012). La cultura y la etnicidad como conceptos en los estudios históricos. *EUMED.NET*, 1-24.
- Zaragoza, L. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. *Cuicuilco*, 149-164.
- Zavala, L. (2013). *Antimanual del museólogo. Hacia una museología de la vida cotidiana*.(UNAM) Recuperado de http://blogs.fad.unam.mx/academicos/patricia_vazquez/wp-content/uploads/2015/09/276731178.Unidad-5-Zavala-Antimanual-del-museologo.pdf



Anexos

Anexo 1: Cuestionario de preguntas semiestructuradas de las entrevistas dirigidas a expertos del museo Pumapungo, visitantes locales y extranjeros.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Buenos días, la presente entrevista se realiza con la finalidad de identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo. La misma se diseñó en función del proceso investigativo titulado: **“Educación Intercultural no formal: estudio de caso sobre la exposición Tsantsa del museo Pumapungo”**.

Objetivos de la Investigación:

- Comprender la educación intercultural no formal, a través del análisis de la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo.

De antemano se agradece por su valiosa participación que dará relevancia a los fines del presente trabajo.

GUÍA DE ENTREVISTA

1. **Pregunta exclusiva para la Directora y Mediadora del Museo:** ¿Cuál es la formación de los guías del museo para mostrar áreas de educación intercultural y etnográfica?
2. ¿Cómo definiría Usted a la educación intercultural?
3. Los museos son considerados espacios de educación no formal en el sentido de que originan un aprendizaje que no se limita a los textos. ¿Cuáles son los aspectos que a su criterio contribuyen a que la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo cumpla con un objetivo educativo?
4. ¿De qué manera los procesos educativos interculturales se estarían desarrollando en la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo?



5. ¿Considera que la Exposición Tsantsa logra generar conocimientos interculturales en los visitantes? ¿De qué manera? ¿A partir de qué elementos?
6. ¿Qué competencias y fortalezas pedagógicas se han utilizado y cuáles están ausentes en la Exposición Tsantsa?
7. ¿Cómo describiría la interacción que se da entre los visitantes y la mediadora en la Exposición Tsantsa?
8. ¿Cómo se han integrado ciertos saberes comunales y ancestrales con los conocimientos científicos (éticos, museográficos y antropológicos) en la Exposición Tsantsa?
9. ¿A través de qué mecanismos o estrategias la diversidad intercultural, plurinacional y multiétnica de la identidad ecuatoriana ha sido representada en la Exposición Tsantsa?
10. ¿Qué aspectos dentro de la educación intercultural no formal podrían mejorarse en la Exposición Tsantsa y de qué manera?

¡Gracias por su colaboración!



Anexo 2: Cuestionario de preguntas semiestructuradas del grupo focal dirigida a visitantes locales pertenecientes a la Universidad Nacional de Educacion del Ecuador (UNAE).

GUIA - GRUPO FOCAL

Tiempo estimado de Duración: 90 minutos. Fecha de ejecución: febrero 2019.

GRUPO: 10 personas.

PROPÓSITO: Identificar los elementos pedagógicos de la educación intercultural no formal presentes en la exposición Tsantsa del museo Pumapungo.

GUIA DE APLICACIÓN

Bienvenido y Agradecimiento a todos los participantes

- **Dinámica de presentación de los participantes:** investigador

Para comenzar, siéntanse libres de compartir sus ideas u opiniones en este espacio de diálogo y reflexión. Aquí no existen respuestas correctas o incorrectas, por lo tanto, no teman en decir lo que piensan.

- **Reglas o consignas básicas:**

Con el fin de llevar a cabo las diferentes intervenciones y alcanzar un orden durante esta discusión, tendremos que mantener las siguientes reglas:

- Pedir la palabra, alzando la mano.
- Hablar un participante a la vez. Respetar la intervención del compañero.
- Anotar alguna idea importante en las hojas que se les ha facilitado.
- No salirse del tema planteado.

- **Empleo de medios:**

Cada una de las intervenciones serán grabadas; esto debido a que resulta difícil anotar o memorizar todo lo que se comente en este grupo focal.

DESARROLLO



Nro.	TEMAS / PREGUNTAS
Intervención	VISITANTES: EXPERTOS – VISITANTES LOCALES Y EXTRANJEROS
P1.	▪ ¿Cómo definiría Usted a la educación intercultural?
P2.	▪ Los museos son considerados espacios de educación no formal en el sentido de que originan un aprendizaje que no se limita a los textos. ¿Cuáles son los aspectos que a su criterio contribuyen a que la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo cumpla con un objetivo educativo?
P3.	▪ ¿De qué manera los procesos educativos interculturales se estarían desarrollando en la Exposición Tsantsa del Museo Pumapungo?
P4.	▪ ¿Considera que la Exposición Tsantsa logra generar conocimientos interculturales en los visitantes? ¿De qué manera? ¿A partir de qué elementos?
P5.	▪ ¿Qué competencias y fortalezas pedagógicas se han utilizado y cuáles están ausentes en la Exposición Tsantsa?
P6.	▪ ¿Cómo describiría la interacción que se da entre los visitantes y la mediadora en la Exposición Tsantsa?
P7.	▪ ¿Cómo se han integrado ciertos saberes comunales y ancestrales con los conocimientos científicos (etnográficos, museográficos y antropológicos) en la Exposición Tsantsa?
P8.	▪ ¿A través de qué mecanismos o estrategias la diversidad intercultural, plurinacional y multiétnica de la identidad ecuatoriana ha sido representada en la Exposición Tsantsa?
P9.	▪ ¿Qué aspectos dentro de la educación intercultural no formal podrían mejorarse en la Exposición Tsantsa y de qué manera?

Retroalimentación: Redactar una breve síntesis de lo tratado, indicando lo significativo que resultó cada uno de sus aportes en la reunión.

Cierre de la reunión: Para constancia expreso mi gratitud por sus oportunas intervenciones a la largo de esta reunión, sin antes destacar que ha sido una de las vivencias más productivas y enriquecedoras por la calidad de la información y experiencias que me han



compartido. Si alguno de ustedes quiere conversar de manera particular sobre lo tratado, estoy gustoso en hacerlo.

¡Gracias por su colaboración!



Anexo 3: Informantes claves y participantes de las visitas al Museo Pumapungo en la investigación de campo realizada.

Participantes: **Visitantes expertos y turista extranjero**

N#	Profesión	Cargo actual
1	Magíster en Antropología Contemporánea	Directora del Museo Pumapungo
2	Licenciada en artes plásticas	Curadura de Artes del Museo Pumapungo
3	Máster en gestión de patrimonio y cultura.	Analista de Curaduría del Museo Pumapungo
4	Doctor en sociología e historia	Director de Cultura y Turismo de la Prefectura del Azuay
5	Doctor en medicina deportiva	Docente Universitario (en Australia)

Participantes: **Visitantes locales de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE).**

N#	Profesión actual	Carrera Universitaria
10	Estudiantes	Ciencias Experimentales

Participantes: **Visitantes miembros de la comunidad Shuar**

N#	Entrevistado/Asistentes	Profesión	Cargo actual
1	Representante de la Comunidad Shuar	Profesor de enseñanza primaria.	Educador CNH MIES
2		Profesor de enseñanza primaria	Ex Líder de la comunidad Tiink- Gualaquiza
3		Ama de Casa.	Ama de Casa